

L'EVOLUTION DES FONCTIONS DE DIRECTION EN MILIEU SCOLAIRE ET SON INCIDENCE SUR L'EFFICACITE DES ENSEIGNANTS ET DES ETABLISSEMENTS

Bill Mulford

Professeur et Directeur du
Groupe de recherche sur le mode de direction adapté à l'apprentissage
Faculté d'éducation
Université de Tasmanie

Contribution demandée par la Division des politiques de l'éducation et de la formation, OCDE,
pour l'activité : *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*

Avril 2003

Les opinions exprimées ici n'engagent que la responsabilité de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'OCDE ou celui des gouvernements des pays Membres.

Note d'introduction

La présente contribution a été élaborée pour soutenir l'activité : *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* du Comité de l'éducation de l'OCDE, prévue dans son programme de travail pour 2002-2004. Elle a été demandée par la Division des politiques de l'éducation et de la formation au sein de la Direction de l'éducation et elle vient appuyer les analyses actuellement réalisées par les pays participants et le Secrétariat de l'OCDE.

L'objectif global de l'activité : *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* est de proposer aux décideurs une information et une analyse destinées à les aider à formuler et à mettre en oeuvre une politique de l'enseignement débouchant sur un enseignement et un apprentissage de qualité au niveau des établissements. L'activité se propose : (i) de faire la synthèse des recherches sur les problèmes liés aux mesures visant à attirer, former et retenir des enseignants efficaces ; (ii) d'identifier les initiatives politiques et les pratiques innovantes qui donnent des résultats ; (iii) de faciliter l'échange d'enseignements et d'expériences entre pays ; et (iv) d'identifier les options politiques. La publication du rapport de synthèse final est prévue pour 2004. On trouvera une information détaillée sur l'activité sur le site Internet : www.oecd.org/edu/teacherpolicy.

TABLE DES MATIERES

	Page
I. PERSPECTIVE GLOBALE	2
II. RAPPORT DE BASE	6
1. Introduction : l'école prend de plus en plus d'importance	6
2. Approches de la gouvernance scolaire et évolution du rôle des dirigeants	7
2.1 Introduction	7
2.2 L'Ancienne Administration Publique	7
2.3 La Nouvelle Gestion Publique	9
2.4 L'apprentissage organisationnel	13
2.5 Les contradictions de la demande	14
2.6 Résumé	16
3. Rôle des responsables scolaires dans le recrutement, la formation et la rétention des maîtres	17
3.1 Introduction	17
3.2 Mode de direction et satisfaction des enseignants	18
3.3 Mode de direction et rôle/performance des enseignants	19
3.4 Le rôle de direction des enseignants	20
3.5 Rapports entre apprentissage organisationnel et mode de direction axé sur la répartition des rôles et de l'autorité	21
3.6 Développement – Concrétisation de la recherche dans la ligne d'action et la pratique	23
4. L'amélioration des résultats scolaires par l'action de la direction	25
4.1 L'étude sur le mode de direction adapté à l'apprentissage organisationnel et à l'amélioration des résultats scolaires (LOLSO)	25
4.2 Autres recherches récentes montrant le rôle de la direction par rapport aux résultats des élèves	28
5. Le recrutement des responsables	30
5.1 Introduction	30
5.2 Y a-t-il pénurie de responsables ?	31
5.3 Les raisons de la pénurie	32
5.4 Résumé	36
5.5 Mise en garde	37
6. La formation des responsables	38
6.1 Introduction : modèle proposé pour les étapes et les dimensions de la formation	38
6.2 Aspects majeurs du modèle et dimensions de la formation	39
6.3 Résultats de certaines recherches internationales récentes	44
III. QUELQUES CONSEQUENCES	47
1. Comment répondre aux attentes vis-à-vis de l'école	47
2. Les moyens auxquels peut recourir la direction pour attirer, former et retenir des enseignants efficaces	48
3. L'action des responsables sur l'amélioration des résultats scolaires	48
4. Recrutement	48
5. Rétention – Formation	49
IV. REFERENCES	51
V. ANNEXES	58
Annexe 1 : Leithwood <i>et al.</i> (2002) Analyse des normes	59
Annexe 2 : Huber et West (2002) Évolution de la formation aux fonctions de direction dans dix pays	62

I. PERSPECTIVE GLOBALE

La présente contribution avance l'idée que les évolutions actuellement en cours dans nos sociétés et dans leur offre d'éducation se reflètent dans le rôle, le recrutement et le développement professionnel des responsables scolaires. Elle examine tout d'abord la transformation de la fonction de direction à la suite de ces évolutions. Elle se demande ensuite si les dirigeants scolaires sont en mesure d'améliorer le recrutement, la formation et la rétention des enseignants, mais aussi d'améliorer les résultats scolaires. Elle apporte plusieurs éléments montrant que certaines pratiques au niveau de la direction sont susceptibles de faire atteindre ces objectifs. Elle conclut que l'action de la direction en milieu scolaire reste d'une importance cruciale pour l'amélioration permanente de l'enseignement. Compte tenu de cette importance, la présente contribution s'intéresse ensuite au recrutement, à la formation (ou au perfectionnement) et à la rétention des responsables scolaires. Elle se conclut par un examen des implications de ces diverses perspectives.

Les principales approches utilisées par les pouvoirs publics pour assurer une réforme permanente de l'éducation se définissent comme l'ancienne administration publique (AAP), la nouvelle gestion publique (NGP) et l'apprentissage organisationnel (AO). Il a été démontré que les contradictions au sein de ces approches et entre elles sont elles-mêmes sources de pressions sur les établissements et sur leurs responsables. Le point préoccupant réside dans le fait que les exigences cumulées et le morcellement qui en résulte, mais aussi les contradictions, sont susceptibles de remettre en cause la capacité des établissements. Considérés globalement et non isolément, ces multiples points de vue peuvent entraîner des conséquences indésirables qui sont à l'origine des problèmes actuels en matière d'offre et de niveau des responsables scolaires. On finit par déboucher sur une vision idéale mythique, celle du 'superdirecteur'.

On entend dire certes que la NGP représente désormais l'approche dominante en matière de gouvernance scolaire, mais la recherche récente remet en cause ses résultats en ce qui concerne l'amélioration des résultats scolaires. Elle propose un examen plus attentif de l'AO. Elle part de l'idée que si l'on veut répondre aux attentes accrues, multiples, que suscite l'école, mais aussi disposer d'enseignants dévoués il faut que les établissements deviennent des organisations apprenantes, s'efforçant systématiquement d'améliorer en permanence la qualité. Dans les établissements qui sont des organisations apprenantes, on voit s'instaurer de nouveaux rapports entre les élèves, les enseignants et les responsables, rapports s'appuyant sur un ensemble réaliste de caractéristiques communes, au nombre desquelles figurent un climat de confiance et de collaboration, une mission partagée et contrôlée, l'initiative et la prise de risque et une formation continue adaptée.

Il est prouvé qu'au nombre des facteurs décisifs permettant aux responsables scolaires d'améliorer le recrutement, la formation et la rétention des enseignants figurent notamment la satisfaction des enseignants, l'efficacité de l'établissement, l'amélioration, la capacité, la responsabilité des enseignants, la répartition de l'autorité, l'apprentissage organisationnel et la formation. Les responsables ont la capacité de peser fortement sur ces facteurs au niveau de l'établissement, mais aussi d'amortir les pressions extérieures, de plus en plus fortes et souvent contradictoires, lorsqu'elles deviennent excessives. Une équipe de direction compétente et bien soutenue peut contribuer à améliorer l'approche du métier en permettant aux maîtres de se l'approprier et d'en voir l'intérêt. Le fait de donner aux enseignants une autonomie professionnelle augmente l'attrait de la profession en tant que choix de carrière et améliore la qualité de la pratique pédagogique en classe. On observe que les enseignants qui travaillent de concert en percevant bien le sens et l'objectif de leur collaboration ont tendance à rester dans la profession parce qu'ils se sentent valorisés et soutenus .

La recherche incline à penser qu'il s'est sans doute produit une certaine décentralisation entre le niveau du système et le niveau de l'établissement, mais que cette décentralisation ne s'est pas nécessairement manifestée au sein même des établissements. Par ailleurs, lorsque la décentralisation se produit effectivement, elle affecte davantage le domaine administratif que le domaine pédagogique. Cette situation a quelque chose de préoccupant, surtout si l'on tient compte des données montrant que les enseignants sont attirés par cette profession et y demeurent s'ils ont le sentiment qu'ils sont à leur place et qu'ils contribuent à la réussite de leurs élèves ou de leurs étudiants.

L'une des observations qui ressort le plus systématiquement des études menées sur l'efficacité de la direction d'établissement est que l'autorité dirigeante ne doit pas s'incarner exclusivement dans la personne du chef d'établissement et qu'elle peut être répartie. On a désormais de plus en plus conscience du fait qu'au sein de la communauté scolaire l'autorité s'incarne dans différents contextes organisationnels et non dans une personne ou dans

un service. Le véritable problème auquel sont confrontés la plupart des établissements n'est pas celui de l'amélioration, mais avant tout celui de l'amélioration durable. La durabilité de l'amélioration dépend de la capacité interne de l'établissement à maintenir et à appuyer l'action de développement et elle implique que la capacité de direction soit largement partagée et non restreinte à une minorité.

La recherche récente montre que :

- l'efficacité du mode de direction est liée à la fois à un poste (chef d'établissement) et à une répartition des responsabilités (équipe de gestion et équipe pédagogique), mais que dans les deux cas la relation avec les résultats scolaires est toujours indirecte ;
- l'AO, ou l'efficacité collective des enseignants, est la variable importante qui intervient entre l'activité de direction et l'activité pédagogique d'un côté et les résultats scolaires de l'autre ;
- le mode de direction apporte sa contribution à l'AO, lequel influe à son tour sur ce qui passe au niveau de l'activité centrale de l'établissement, à savoir l'enseignement et l'apprentissage. Il influe sur la perception que les élèves ont de la manière dont les enseignants organisent et conduisent l'instruction ainsi que sur l'interaction pédagogique avec les élèves et sur les attentes par rapport aux élèves ;
- le fait que les élèves aient une perception positive de l'activité des enseignants facilite directement la participation à l'activité scolaire, l'idée que le corps enseignant se fait de lui-même et son implication dans l'établissement ; et
- la participation des élèves est directement liée, et leur implication indirectement liée (par le biais de la rétention), aux résultats scolaires.

On constate une pénurie de plus en plus grave de dirigeants scolaires et l'on soupçonne, mais sans en avoir véritablement la preuve, une baisse du niveau des candidats à un poste de direction. On peut distinguer parmi les causes de la pénurie celles qui relèvent de la société, du système, de l'établissement et de l'influence scolaire ; y figurent le changement permanent, les attentes, les missions et l'exigence de transparence, qui sont de plus en plus pressantes et parfois contradictoires, la bureaucratie [en particulier les tâches administratives, le nombre croissant d'instances intermédiaires et les nouvelles approches telles que la « gouvernance solidaire » (*dispositif visant en Australie à instaurer une collaboration plus étroite entre les différents services de l'Administration*)], les coupes budgétaires, le fait que l'administration prenne le pas sur l'encadrement, ainsi que le « piège du cadre d'activité », c'est à dire le schéma de structuration du temps, de l'espace et de la communication.

Ces effets font que le rôle de chef d'établissement est considéré par les candidats éventuels comme trop exigeant, trop stressant, trop solitaire, privé de soutien et susceptible d'intéresser uniquement des catégories sociales bien particulières. Ces effets combinés à l'image de la fonction de direction en milieu scolaire se traduisent par une pénurie de candidats et par une baisse éventuelle de leur niveau, sauf peut-être dans le cas d'établissements réputés « non difficiles ». Il faut bien veiller en l'occurrence à ne pas « manger le blé en herbe », donc à ne pas hypothéquer l'avenir en rendant le rôle de responsable scolaire dissuasif pour les éléments les plus brillants.

Les données réunies pour la présente contribution montrent certes la nécessité de former les responsables scolaires, mais la recherche récente constate que la plupart d'entre eux ne bénéficient guère d'une préparation formelle ou structurée à l'emploi. On avance l'idée que la situation exige une action palliative et que tout schéma de développement professionnel des responsables scolaires doit prendre en compte des facteurs tels que les différentes étapes de la carrière (aspirant, stagiaire, début, milieu et fin de carrière) et les dimensions du programme. Parmi ces dimensions doivent figurer le choix du contenu (quelle formation, quels formateurs, sur quelle base), le mode d'instruction (qui, où, comment, quand) et la mesure des résultats.

La recherche récente propose plusieurs critères de classification par rapport aux dispositifs de formation des responsables scolaires. On y trouve notamment le degré de décentralisation, le recours à l'apprentissage par l'expérience, l'accentuation de la reconstruction ou au contraire de la reproduction du système et la priorité accordée aux personnes ou bien au système. Ce qu'on observe, c'est que dans les systèmes où prédomine la centralisation (France, Allemagne, Hong-Kong par exemple), les dispositifs de formation des responsables scolaires sont essentiellement décentralisés. Les programmes sont standardisés, fortement encadrés et généralement obligatoires, les pouvoirs publics étant très présents dans le processus d'assurance qualité. L'autre extrême est représenté par la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas. Ici, l'autonomie est très importante au niveau de l'établissement et la définition des objectifs scolaires et du projet d'établissement est locale plutôt que nationale. On y trouve également une prospérité économique autorisant toute une gamme de programmes et de possibilités de formation. Ces exemples montrent deux

types de réponse aux préoccupations des décideurs ; on a d'un côté une prise de décision au niveau de l'établissement avec une forte participation locale à la gestion des établissements et de l'autre l'intervention des pouvoirs publics qui garantissent dans une certaine mesure la présence d'un ensemble de candidats convenablement formés et assez expérimentés pour gérer le stock d'écoles.

On identifie un certain nombre de généralisations en ce qui concerne la préparation à la direction d'établissement :

- les plans de formation passent du général au particulier ;
- l'accent est mis non plus sur la préservation de l'acquis, mais bien sur les activités qui facilitent l'amélioration et qui cherchent explicitement à élever le niveau des résultats scolaires ;
- on privilégie le développement professionnel individuel du stagiaire ainsi que sa capacité de prendre en charge l'enseignement ou l'instruction ;
- on constate une certaine convergence au niveau des contenus dans deux domaines essentiels : l'enseignement et l'apprentissage ; l'autorité personnelle du responsable et ses rapports interpersonnels ;
- la dynamique générale fait que l'on abandonne les actions de formation axées sur un thème précis ou les formations « au coup par coup » au profit de programmes soigneusement conçus et au total plus cohérents ;
- on voit apparaître des dispositifs de partenariats pour la conception, la mise en oeuvre, le suivi, voire l'évaluation, des programmes ;
- théorie et pratique se rapprochent au sein des programmes ;
- on se préoccupe davantage du lien entre les méthodes et les résultats de l'apprentissage ; et
- on cherche à mieux équilibrer les exigences de formation du système vis-à-vis du responsable et les exigences des professionnels de terrain vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs collègues. On avance l'idée que le meilleur moyen d'atteindre cet équilibre consiste à faire intervenir des associations de chefs d'établissement ou des associations professionnelles qui définissent leur propre programme de formation et qui le mettent en oeuvre.

La contribution identifie pour conclure plusieurs conséquences qui découlent des analyses antérieures. Il faudrait notamment :

- prolonger la formation proprement académique pour tenir compte des nécessités véritables d'un enseignement efficace ;
- concilier décentralisation et qualité globale du système ;
- examiner le processus et les critères de nomination des responsables pour s'assurer qu'ils répondent bien aux exigences nouvelles formulées vis-à-vis de ces responsables ;
- donner un caractère formel à l'identification et à la formation des responsables éventuels plutôt que de laisser intervenir le hasard : la planification des postes à pourvoir doit aller au-delà du simple remplacement juste-à-temps.
- examiner les responsabilités liées à la fonction de chef d'établissement et le niveau de soutien administratif dont ils bénéficient pour veiller à ce que l'encadrement de l'enseignement soit prioritaire pour eux ;
- envisager de recruter des responsables pour une durée déterminée ;
- donner très vite la priorité au développement de l'AO dans les établissements, dans la mesure où l'apprentissage organisationnel, ou encore l'efficacité collégiale de l'enseignement, est la grande variable qui intervient entre l'activité de direction et le travail pédagogique d'un côté et l'amélioration subséquente des résultats scolaires de l'autre ;
- accorder davantage d'attention au contexte au sein duquel opèrent les responsables scolaires, notamment à la taille l'établissement, à son SSE [statut socio-économique] et à l'environnement pédagogique familial des élèves ;
- envisager d'accorder une plus grande autonomie professionnelle aux enseignants ;
- encourager un plus grand nombre d'enseignants à prolonger leur activité d'éducation au sein de la classe en l'étendant à l'ensemble de l'établissement ;
- rendre attrayant le rôle de directeur dans le cas d'établissements « difficiles » ;
- donner davantage de place dans les programmes de formation aux exemples montrant les valeurs dirigeantes en action et dépasser le cadre de la maintenance/gestion pour aborder les relations humaines et l'amélioration de l'établissement et des résultats scolaires ;
- exploiter la préférence que marquent les éducateurs pour un apprentissage fondé sur un échange entre collègues en mettant en place ou en affinant des collectives apprenantes constituées en réseaux de qualité,

en prévoyant des jeux de rôle ou un partage des responsabilités de direction, une action d'apprentissage/mentorat, etc...

- se faire une idée plus précise ou réunir des données sur les effets que peuvent avoir pour les établissements et pour les personnes qui s'y trouvent la gestion par objectifs et la formation professionnelle normée avant d'y consacrer davantage de ressources.

II. RAPPORT DE BASE

1. Introduction : l'école prend de plus en plus d'importance

Nous nous trouvons aujourd'hui dans un contexte marqué par des avancées rapides dans le domaine scientifique et médical et dans celui de l'information, notamment pour les technologies de l'information et de la communication (TIC) et par une croissance rapide de la population mondiale. Mais ce contexte est également marqué par des disparités de plus en plus importantes par rapport à ces avancées dans différentes parties du monde et à l'intérieur même des pays. Cette situation se traduit par un effacement des frontières, par des inégalités croissantes entre les individus, les catégories sociales et les pays et par la fin des certitudes, notamment par une moindre crédibilité du savoir traditionnel et de l'expertise, particulièrement dans des professions comme l'enseignement.

Ce contexte et ses conséquences obligent à faire figurer dans les programmes d'action nationaux et internationaux un certain nombre de problèmes particuliers. Il faut citer notamment : la compétitivité économique et la part de marché ; la durabilité ; l'identité au sein de la globalisation (y compris la globalisation de l'information, du commerce, des personnes et de leur culture) ; l'égalité des chances ; et désormais le rôle des institutions publiques, y compris en matière d'éducation, dans la définition d'une réponse à ces problèmes concomitants. En fait, « L'éducation occupe une place plus importante dans le programme d'action politique... [et] elle est considérée comme la clé des problèmes sociaux, mais aussi des problèmes économiques. » (OCDE, 2001b, p. 48).

On estime que la société telle que nous la voyons, y compris son identité et sa cohésion, ainsi que sa perception et son acceptation des autres sociétés, se créent dans une large mesure au sein de l'école. L'école est l'une des rares institutions encore en place qui propose aux familles un partenariat pour l'action de socialisation et pour l'investissement par le biais de la formation. La formation scolaire aide à voir la logique des évolutions et à promouvoir la durabilité, notamment par la formation tout au long de la vie. La création, la communication et l'usage judicieux des connaissances revêtent une importance particulière. Bref, on considère que l'investissement social le plus important est l'investissement dans la formation : l'absence de bonne formation est pénalisante et sa présence est un gage de prospérité.

Dans cette situation de fortes attentes vis-à-vis de l'enseignement dans tous les pays, les dirigeants scolaires ont une énorme responsabilité. On ne s'étonnera pas de voir que « le mouvement en faveur de l'amélioration de l'école a mis beaucoup l'accent sur le rôle des dirigeants. » (OCDE, 2001b, p.32). Fullan (2002, p.15) en arrive même à la conclusion que « L'efficacité des responsables scolaires est la clé d'une réforme de l'éducation ambitieuse et durable. »

Non seulement les responsables scolaires ont une importance, mais on les voit désormais assumer de plus en plus de fonctions. L'examen par Leithwood *et al.* (2002) de la littérature empirique consacrée à l'efficacité de la direction dans un contexte scolaire transparent identifie 121 pratiques en matière de direction d'établissement (Voir annexe 1). Les listes de compétences intéressant les programmes de formation professionnelle des responsables scolaires ou les normes les concernant peuvent être elles aussi très longues. Ces listes de pratiques, de compétences ou de normes qui ne cessent de s'allonger amènent à se demander si les dirigeants scolaires ne se trouvent pas tiraillés entre plusieurs orientations et si on ne leur en demande pas beaucoup.

Tyack et Cuban (1995, p.14) remarquent dans leur ouvrage *Tinkering towards Utopia*, qui a reçu une distinction, que les responsables scolaires doivent faire preuve de prudence, dans la mesure où l'éducation peut très vite se transformer « de panacée en bouc émissaire ». En dépit du soutien généralement assez marqué dont les écoles bénéficient à l'échelon local, le phénomène est accentué par la progression continue des attentes, mais aussi par les interdépendances internationales et l'amélioration de la communication qui rend la diffusion de la 'bonne pratique' de plus en plus efficace.

Comment ces évolutions générales de la société et de l'enseignement se traduisent-elles dans le rôle, le recrutement et la formation des responsables scolaires ? La présente contribution va maintenant :

- examiner en quoi les différentes approches en matière de gouvernance scolaire se traduisent par une modification de la fonction de direction en milieu scolaire (deuxième partie). En raison de ces changements, en parfois malgré ces changements, les données disponibles montrent que les chefs d'établissement conservent un rôle déterminant dans l'amélioration de l'enseignement.
- examiner dans quelle mesure les responsables scolaires sont à même de renforcer le recrutement, la formation et la rétention des enseignants. (troisième partie) et d'améliorer les résultats scolaires (quatrième partie).
- examiner le recrutement des dirigeants scolaires (cinquième partie), leur formation (leur développement professionnel) et leur rétention (sixième partie).
- conclure avec une liste de conséquences émergeant de ces constats.

2. Approches de la gouvernance scolaire et évolution du rôle des chefs d'établissement

2.1 Introduction

Le travail subit une évolution notable dans la société post-industrielle et cette évolution retentit sur la fonction de direction en milieu scolaire. Pour comprendre le rôle et la nature de la préparation à cet emploi, il convient de bien voir comment le travail se définit et s'organise au 21^{ème} siècle. Dans tous les pays Membres de l'OCDE, « les systèmes éducatifs et les établissements scolaires expérimentent de nouvelles approches de la gestion visant à gérer les écoles d'une manière adaptée au 21^{ème} siècle. »

Dans la plupart des pays, l'école relève largement ou totalement de la responsabilité de l'État et dans cette mesure les facteurs qui orientent les priorités publiques sont susceptibles de peser fortement sur la perception de la nécessité d'une réforme scolaire, sur les ressources qui pourront être affectées à cette réforme et sur son orientation. Quelles sont les grandes approches adoptées par les pouvoirs publics pour réaliser une réforme ? Ces approches peuvent être identifiées comme suit (la Figure 1 en donne une présentation synthétique) :

- ancienne administration publique (AAP) ;
- nouvelle gestion publique (NGP) ; et,
- apprentissage organisationnel (AO).

Comme le montre le Tableau 1, ces trois approches présentent des similitudes avec d'autres modèles, y compris le scénario de l'OCDE pour l'avenir de la scolarité (2001d) et le modèle de gouvernance scolaire de Glatter (2002).

	AAP	NGP	AO
Scénarios de l'OCDE	Statu quo : Bureaucratie	Déscolarisation : Marchés Réseaux	Rescolarisation : Centres sociaux Organisation apprenante
Modèle de Glatter	Contrôle de qualité	Marché compétitif	Autonomie scolaire et locale

Tableau 1: Modèles de gouvernance scolaire

On évoque maintenant brièvement les trois approches de la gouvernance scolaire. On peut partir du principe que les systèmes scolaires publics comportent des éléments relevant de ces trois approches, avec occasionnellement des accentuations différentes. Mais on va mettre en évidence le fait qu'il existe des contradictions entre et dans chacune de ces approches, contradictions qui créent elles-mêmes des pressions sur les écoles et sur leurs directeurs.

2.2 L'ancienne administration publique (AAP)

Olsen (2002, pp. 20-21) avance l'idée que les administrations européennes « réussissent à faire face à la modification de leur environnement, mais que la manière dont elles s'y prennent est influencée par les dispositifs administratifs existants... les structures organisationnelles formelles restent stables alors que les pratiques

évoluent. » Dans ce qu'il (Olsen, 2002, p. 4) appelle « l'Ancienne Administration Publique » (AAP), les administrateurs, y compris les chefs d'établissements scolaires, sont « des administrateurs inspirés par la logique réglementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques... de manière neutre et avec le souci du bien public. Cette manière de voir privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence. »

Certains auteurs (Olsen par exemple, 2002, p.16, italiques dans l'original) maintiennent que le rôle de la Nouvelle Administration Publique (NAP), notamment dans les pays qui composent l'Union européenne, est modeste et « qu'après l'enthousiasme relatif suscité au début par les principes de la Nouvelle gestion publique, le retour aux 'idées de base' a connu un regain d'intérêt. Plusieurs rapports émanant de l'OCDE/Sigma conseillent aux pays du PECO [Europe centrale et orientale] de *ne pas* copier les méthodes de l'entreprise ou les réformes liées à la NGP en Europe occidentale... Il est tout simplement impossible d'adopter la culture administrative anglo-saxonne et les prescriptions correspondantes sont susceptibles d'entraîner des conséquences néfastes et désastreuses pour le PECO. »

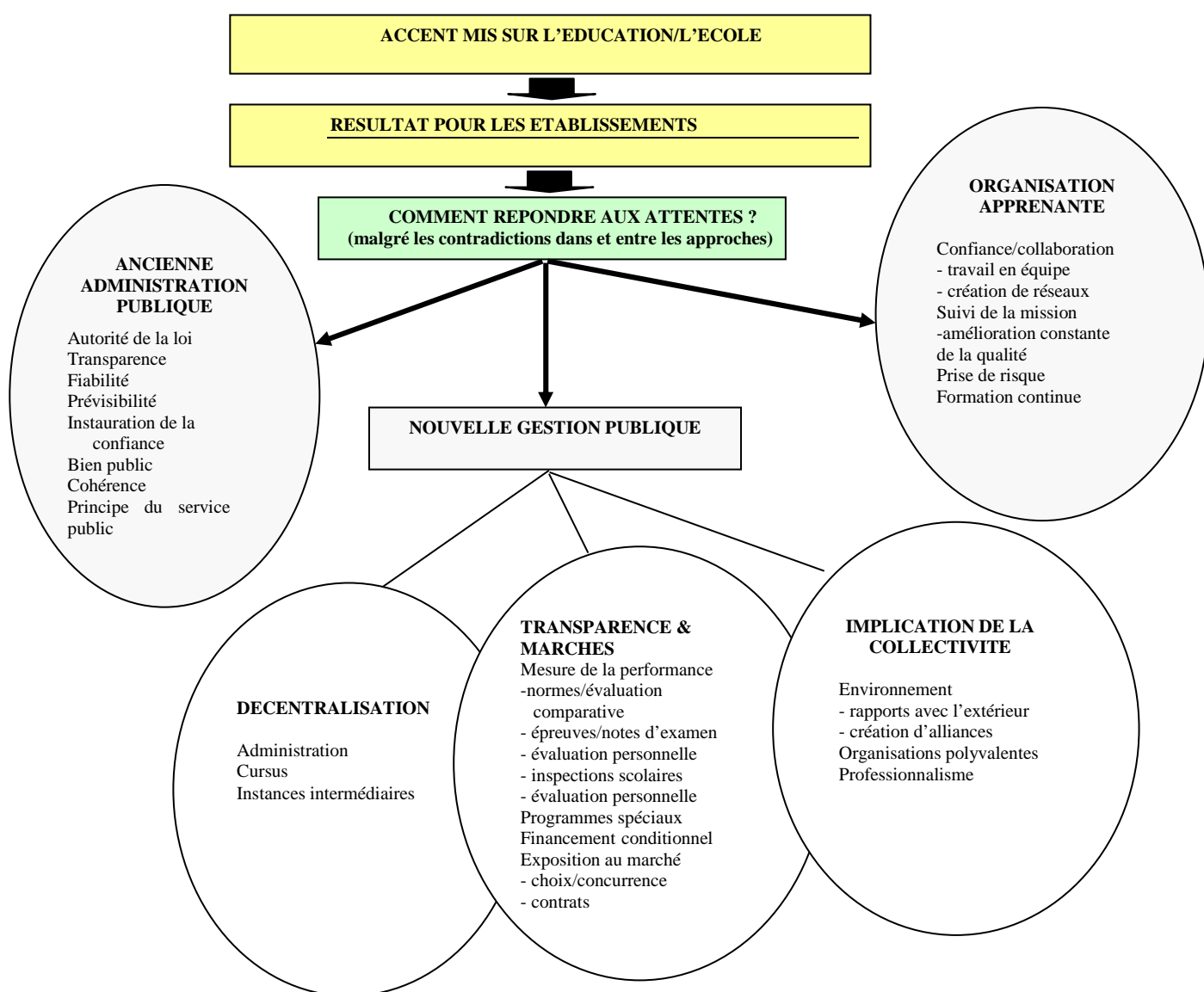


Figure 1 : Synthèse pour la deuxième partie – Les approches adoptées par les pouvoirs publics face à la progression des attentes vis-à-vis de l'école et de ses responsables

Mais globalement, l'AAP ne semble guère rencontrer de soutien. Et les arguments que l'on mobilise à son encontre sont même très convaincants. Par exemple, en écho à l'introduction à la présente contribution, la série de conférences consacrées, par le Projet de l'OCDE sur l'avenir, aux Transitions vers le 21^{ème} siècle (OCDE, 2001^e, p.1) indique quatre facteurs occasionnels susceptibles d'être les moteurs de la transition dans le monde :

- « diffusion continue des avancées technologiques »
- interdépendance économique accrue et intensification de la concurrence, avec passage du niveau local au niveau global
- diversité accrue des statuts sociaux et des identités sociales, à l'intérieur des frontières socio-économiques héritées du 20^{ème} siècle ; et
- dispersion du pouvoir et de la responsabilité.

C'est ce dernier point que l'OCDE considère comme le facteur causal « qui débouche sur des méthodes moins hiérarchiques et moins rigides pour l'élaboration et la mise en oeuvre des décisions dans toutes les sphères de l'activité humaine. » On se prononce en l'occurrence pour un effacement de la logique administrative, qui constitue le fondement de l'AAP. Bref, il semble que l'on ressente le besoin de dépasser la logique de l'administration.

2.3 La nouvelle gestion publique (NGP)

En dépit du fait que certains auteurs (dont Olsen, 2002) sont d'avis que l'AAP reste l'approche à privilégier si l'on veut répondre à la progression des attentes vis-à-vis de l'école, c'est la nouvelle gestion publique (NGP) qui apparaît désormais comme la force dominante dans de nombreux pays. Les caractéristiques de la NGP sont les suivantes (Dempster 2002a, p. 17, s'inspirant de Ferlie *et al.*, 1996) :

- réduction de l'intervention de l'État dans la prestation de services ;
- allègement et décentralisation du service public ;
- déréglementation du marché de l'emploi ;
- introduction dans l'activité du secteur public d'un cadre de concurrence et de transparence aussi solide que possible ;
- normes et mesures explicites de la performance, définition précise des objectifs et indicateurs de résultats
- renforcement du contrôle sur l'output : accent mis sur les résultats plutôt que sur les processus ;
- passage à de nouvelles formes de gouvernance d'entreprise ;
- passage du financement public à la prestation privée (programme de privatisation) ; et
- réduction du pouvoir d'autoréglementation des professions.

Sous l'influence de la NGP, la restructuration de l'école publique se caractérise par (Dempster, 2002a, p.17) :

- la décentralisation par le biais de l'autogestion de l'établissement ;
- l'introduction d'une concurrence entre établissements ;
- de nouvelles exigences en matière de transparence financière ;
- une progression du contrôle par le consommateur grâce aux conseils de gestion des écoles ;
- le recentrage du programme d'études et le contrôle de l'évaluation ;
- l'augmentation des pouvoirs du chef d'établissement ;
- l'accentuation de la pression en faveur de l'évaluation axée sur les résultats ;
- l'exposition des résultats de l'établissement à un examen public ;
- une évaluation des enseignants prenant en compte les compétences définies par l'employeur ; et
- une réglementation plus stricte de la profession enseignante.

Quels que soient les aspects de la NGP qui soient mis en oeuvre, ils ont en commun le fait d'exiger pour donner des résultats une efficacité au niveau de la direction d'établissement, même si cette efficacité est susceptible de prendre des acceptions différentes selon le cas. La composante 'commercialisation' implique par exemple que le chef d'établissement ait le sens de l'entreprise et de la vente ; la composante 'transparence' implique une expertise dans les systèmes de gestion par résultats et l'instauration d'un lien entre le salaire et les résultats ; pour la décentralisation, l'efficacité de la direction d'établissement implique l'instauration d'une culture de la collaboration et le souci de faire en sorte que le personnel et/ou la collectivité locale (ou bien ses représentants) acquièrent des compétences très élaborées en matière de résolution de problèmes.

Compte tenu de la présence de plus en plus marquée de la NGP dans le secteur éducatif de nombreux pays (pour les pays nordiques notamment, voir Johannson, 2002), on évoque brièvement dans le développement qui suit ses principales composantes en termes de décentralisation, de transparence/marché et d'implication de la collectivité et les conséquences qui en découlent pour la direction d'établissement.

2.3.1 Décentralisation

La « tendance à la décentralisation suppose que la dynamique du changement au niveau des écoles provienne de plus en plus de la communauté elle-même » (OCDE, 2001b, p.49). Toutefois, on observe des niveaux variables et des modèles différents de décentralisation selon les pays et selon les fonctions. L'une des approches communes consiste à ancrer localement la prestation tout en centralisant les normes obligatoires (OCDE, 2001b). Dans « certains pays, en particulier aux États-Unis et au Royaume-Uni, les relations contractuelles font partie d'une évolution établissant plus clairement une division entre ceux qui définissent les services et les prestations. » (OCDE, 2001b, p.21). En Corée, l'axe de la politique de l'éducation s'est déplacé, passant d'un enseignement orienté vers le prestataire à un enseignement orienté vers le consommateur et/ou l'apprenant et l'Autriche cherche à passer de 'l'administration' au 'service' et d'axer davantage la gestion sur les résultats (OCDE, 2001b).

Compte tenu de ces changements, le rôle administratif du chef d'établissement « a évolué, depuis l'enseignant chargé de tâches techniques et administratives supplémentaires au directeur à plein-temps et au responsable du développement des ressources humaines, matérielles et financières. » (OCDE, 2001b, pp. 20 & 24). Aux Pays-Bas par exemple, « les directeurs d'école (chefs d'établissement) sont responsables de la qualité de leur école », ainsi que « des problèmes de personnel, y compris le recrutement et le licenciement, l'évaluation du personnel et les négociations avec les syndicats... »

En ce qui concerne le programme d'études, il n'est pas encore apparu de modèle stable. En Finlande par exemple, « la tendance est aujourd'hui à donner une bien plus grande autonomie aux écoles en matière de programmes, tandis que d'autres pays comme le Royaume-Uni ont opté pour un modèle centralisé, même s'ils recherchent aujourd'hui les moyens d'autoriser et d'encourager la diversité locale. » (OCDE, 2001b, p.31). En Angleterre, les compétences en matière de programmes se répartissent entre le gouvernement central (contenu) et les écoles (pédagogie). Au Danemark (Moos, 2000, p.95), le concept de chef d'établissement en tant que 'responsable de l'instruction' est inconnu. Les enseignants y ont toujours été considérés comme des professionnels autonomes tant pour ce qui touche aux choix des méthodes pédagogiques qu'au choix du contenu du programme (à condition qu'ils respectent les grandes orientations nationales et locales). »

La décentralisation de plus en plus marquée des systèmes éducatifs pose le problème du rôle des autorités locales et autres instances intermédiaires entre l'État et l'école, mais aussi celle du rôle des conseils scolaires et autres instances intervenant directement ou indirectement dans la gouvernance de l'école. La présence de ces instances intermédiaires ou de ces instances de direction se traduit pour le chef d'établissement par la nécessité de négocier avec des pouvoirs et des acteurs multiples. Une autre question revêt de plus en plus d'importance, celle de l'équilibre entre la décentralisation et la qualité globale du système. « Au pire, le phénomène peut se traduire par des pressions et des tensions contradictoires. Au mieux, il peut donner naissance à de multiples formes de gouvernance et de contrôle, chacune ayant son rôle propre dans le système. » (OCDE, 2001b, p.31).

Critiquant la décentralisation, Leithwood *et al.* (2002) observent que l'on dispose de nombreuses données sur les effets de la décentralisation sur les chefs d'établissement et remarquent que si les hypothèses relatives au rôle des chefs d'établissement dans un environnement décentralisé décrivent parfois effectivement ce qui se passe dans la pratique, il arrive souvent que les choses soient moins simples. La décentralisation est également associée à une priorité beaucoup plus importante accordée aux considérations budgétaires, un moindre intérêt pour l'encadrement des programmes et de l'instruction, des exigences beaucoup plus fortes en matière d'emploi du temps et à la nécessité de s'intéresser de très près à la gestion du temps.

2.3.2 Transparence et marchés

Plusieurs pays se demandent comment exercer un contrôle central sur des écoles de plus en plus décentralisées et donc de plus en plus autonomes. « Les procédures pour définir un programme national d'études, pour inspecter les

écoles, pour évaluer les élèves et publier les résultats se traduisent par des pressions incitant les gestionnaires des écoles à se conformer à un ensemble de normes bien définies. » (OCDE, 2001b, p.53). Mais des auteurs comme Tyack et Cuban (1995, p.34) sont d'avis qu'il est dommage que « de nombreux décideurs aient ramené l'évaluation de la réussite scolaire à une seule grande mesure – les notes d'examen – et réduit la scolarité à une voie d'accès à la compétitivité économique, à la fois personnelle et nationale. » Leithwood *et al.* (2002) font valoir qu'une approche dominée par « l'instauration de normes pour les élèves, par une vérification systématique des résultats scolaires et par des jugements sur les écoles et leurs enseignants à partir de leurs résultats...peut avoir des conséquences non intentionnelles désastreuses. Pour les élèves, elle se traduit notamment par une réduction extrême des différences individuelles, par un rétrécissement du programme d'études auquel ils sont exposés, par le détournement d'une part importante de l'instruction au profit de la préparation des examens et par une incidence négative sur la propension des écoles à accepter les élèves à antécédents scolaires médiocres... [Les] conséquences pour les enseignants comprennent l'instauration d'une incitation à tricher, à éprouver un sentiment de honte, de culpabilité et de colère, ainsi qu'une sensation de dissonance et d'aliénation... [et] l'atrophie du répertoire pédagogique. »

En dépit de ces évolutions, « des critères de résultats définis de manière centralisée et des innovations locales pour trouver les moyens de répondre de répondre à ces critères ne sont pas *nécessairement* contradictoires. Ce qui importe, c'est le degré de spécification des normes : si elles sont trop détaillées et interventionnistes, une *culture* du contrôle l'emporte sur l'autonomie. » (OCDE, 2001b, p.27, italiques dans l'original).

Le recours à des programmes spéciaux financés de manière conditionnelle, avec la transparence concomitante, constitue un autre outil utilisé par les autorités centrales de l'éducation pour s'assurer que leurs priorités retiennent l'attention des écoles. Mais d'autres entités telles que les organisations philanthropiques ou commerciales recourent elles aussi de plus en plus à une telle approche. L'une des conséquences en est que les chefs d'établissement doivent désormais être des « spécialistes de la subvention » et donc savoir rédiger des dossiers de demande, aussi bien pour leur propre établissement qu'au nom de plusieurs établissements (OCDE, 2001b). Une autre conséquence éventuelle est une incohérence scolaire globale, chaque établissement adoptant précipitamment le programme prioritaire le plus récent, dans la perspective de l'évaluation.

« Le projet d'établissement et les performances des chefs d'établissement et des enseignants peuvent aussi être régulièrement contrôlés par des évaluations personnelles ou par des visites d'inspection de l'administration centrale ou de ses représentants. » (OCDE, 2001b, p. 26). La forme varie d'un pays à l'autre. Aux Pays-Bas par exemple, « l'Inspection de l'enseignement primaire organise des visites formalisées pour établir une *carte de qualité* pour chaque école. Les résultats sont publiés dans la presse sous forme de tableaux de classement... En Angleterre des inspections sont réalisées de manière régulière dans chaque école sous la responsabilité de l'*Office for Standards in Education – OFSTED*... Dans la communauté flamande de Belgique, l'auto-évaluation des écoles est combinée avec une évaluation externe de la part de l'Inspection [avec notamment] une analyse complète de la cohérence entre objectifs éducatifs nationaux et projet d'établissement...La Grèce a choisi de se limiter à l'auto-évaluation des écoles, en raison d'un rejet traditionnel d'un système d'inspection extérieur... » (OCDE, 2001b, p. 27, italiques dans l'original).

Case *et al.* (2000, p.2), qui étudient l'incidence des inspections centrales dans trois établissements performants sur une période de trois ans, observent que les enseignants se sentent professionnellement remis en cause, intimidés et stressés par le processus d'inspection et qu'il n'existe pas d'incidence durable sur leur activité en classe. McNeil (2000, p. xxvii, italiques dans l'original) s'intéresse aux effets de la standardisation émanant de l'échelon central et appliquée en classe par rapport à trois établissements exemplaires du point de vue de la qualité de leur enseignement en milieu rural et conclut : « *Le message central est que la standardisation de l'enseignement nuit à l'enseignement et à l'apprentissage et, à long terme, réintroduit dans l'enseignement une stratification par race et par classe.* »

Si un moindre engagement des enseignants est synonyme de moindre engagement des élèves, on a toute raison de se montrer inquiet. Certaines données inclinent à penser que c'est effectivement ce qui est en train de se passer. L'étude PISA de l'OCDE (2001c) observe que dans 20 pays sur 28 plus d'un élève de 15 ans sur quatre juge que l'école est un lieu dans lequel il n'a pas envie de se rendre et que dans près de la moitié des pays la majorité des élèves approuve totalement ou accepte l'idée que l'école est un endroit où l'on s'ennuie.

« Les recherches sur l'évaluation du personnel enseignant montrent que, dans beaucoup d'établissements, elle ne fonctionne pas efficacement. » (OCDE, 2001b, p.55). Il n'est donc pas étonnant qu'un nombre de plus en plus important de pays repensent les modalités d'évaluation du personnel enseignant. L'une des méthodes nouvelles envisagées est l'introduction de la rémunération au mérite ou aux résultats. Au Royaume-Uni, les pouvoirs publics ont pris l'initiative d'introduire un système de gestion fondé sur les performances, appuyé par une formule de rémunération aux résultats placée sous la responsabilité du chef d'établissement (OCDE, 2001b, p.30). On assiste à un déplacement d'accent : l'on s'intéresse désormais moins aux procédures qu'aux résultats. Les syndicats enseignants sont très opposés à l'individualisation de la rémunération et d'autres intervenants (notamment Mulford, 1994) se demandent si un chef d'établissement peut être à la fois un 'évaluateur' et un 'soutien' efficace.

Il va de soi que l'école doit être ouverte et avoir une action transparente. Mais le risque est de voir l'auto-évaluation honnête, indispensable pour l'évaluation, créer des problèmes aux instances qui doivent rendre des comptes au public et qui ne veulent pas reconnaître leur échec. Trois méthodes sont envisageables pour faire avancer les choses : la mise au point d'outils d'évaluation adaptés aux objectifs que s'assigne l'école, en particulier par rapport à ses résultats non cognitifs (PISA par exemple) ; l'utilisation des données sur la qualité comme fondement de la stratégie et de la pratique ; et l'adoption d'une attitude nouvelle vis-à-vis de l'échec, qui peut par exemple être considéré comme élément essentiel de l'apprentissage (OCDE, 2001b ; Centre-EPPI, 2001).

La logique d'un tel développement de la transparence a trait pour une part à l'exposition de l'enseignement au marché. L'argument est que sur le marché les personnes ont besoin d'éléments d'information sur lesquels appuyer leurs choix. Il ne vaut que si l'information est de bonne qualité et nous avons vu précédemment que l'information n'était pas toujours de qualité exceptionnelle. Leithwood *et al.* (2002) arrivent à la conclusion que « les responsables scolaires qui mettent en oeuvre des formules de marché ont besoin de compétences en matière de commercialisation et d'entrepreneuriat...[mais qu'en elles-mêmes] ces compétences ne tiennent pas compte des données de plus en plus nombreuses montrant... que les approches de la transparence fondées sur le marché peuvent être – et sont généralement – extrêmement peu équitables, sans compter que l'on peut s'interroger sur leur intérêt lorsqu'il s'agit d'améliorer l'efficacité et l'efficience des écoles. »

2.3.3 Implication de la collectivité

L'apprentissage ne peut plus se résumer à la seule activité de la classe. Il est « maintenant généralement admis dans les pays de l'OCDE que, si elles veulent être efficaces, les écoles doivent avoir de bonnes relations avec leur environnement. Dans les pays dans lesquels des restructurations économiques et sociales profondes sont intervenues, le rôle des écoles doit être directement lié à ces transformations. » (OCDE, 2001b, p.46. Voir également OCDE, 1992 ; OCDE, 1994 ; OCDE, 1997). La décentralisation elle-même accroît les pressions en faveur de nouvelles formes de gouvernance et de partenariat, avec notamment un partage des décisions entre les enseignants, les parents et les membres de la collectivité. Les chefs d'établissement et les autres personnes doivent « permettre le regroupement des parties prenantes, tout en étant responsables de la gestion interne (OCDE, 2001b, p. 29).

Les termes mêmes d' 'école' et de 'collectivité' ne sont plus aussi précis qu'ils ont pu l'être. La redéfinition des fonctions fait que les écoles sont désormais « des établissements capables de fournir une diversité de services, par exemple des garderies, des maternelles et des centres récréatifs... » (OCDE, 2001b, p.49). Cet accroissement des fonctions n'a fait que renforcer la responsabilité traditionnelle de l'école dans le domaine de la socialisation, de la morale et du civisme, donc du 'capital social'. « Ce rôle est devenu encore plus important du fait que le capital social produit par la famille, le voisinage, la communauté locale et les réseaux tend à se réduire dans beaucoup de pays. » (OCDE, 2001b, p. 50). Kilpatrick *et al.* (2002) montrent le rôle important que sont susceptibles de jouer l'école et sa direction dans le renouveau de collectivités rurales australiennes en difficulté.

Une autre évolution récente dans la NGP, qui a trait à la décentralisation, à la transparence et à l'élargissement de la collectivité s'impliquant dans la gouvernance, a pour origine la frustration éprouvée par les pouvoirs publics vis-à-vis des administrations et de leur incapacité à donner de temps à autre le pas aux défis nouveaux sur ce qu'elles considèrent probablement comme la défense de leur territoire/survie. Face à une telle situation, l'une des approches part du principe que les pouvoirs publics ont le devoir de s'attaquer au problème d'ensemble et de privilégier les résultats plutôt que les procédures. On peut prendre comme exemple le projet pilote des *New Community Schools* en Écosse (Sammons *et al.*, 2002). Là encore, nous voyons que les responsables scolaires sont

tenus d'assumer des fonctions nouvelles, qui exigent une interaction avec le personnel de divers organismes publics.

2.4 L'apprentissage organisationnel (AO)

Une autre approche, plus récente, du problème posé par l'augmentation des attentes vis-à-vis de l'école est l'AO. Ce déplacement d'accent a peut-être pour origine le fait que les recherches sur la décentralisation montrent « *qu'en tant que telle, elle n'est pas suffisante pour transformer le mode de gestion de l'école* » et que l'autonomie « doit venir de l'intérieur » (OCDE, 2001b, p. 28, italiques dans l'original). On considère que l'approche tactique (série d'interventions palliatives rapides) ou stratégique (ciblage systématique des faiblesses et des mesures à prendre dans l'ensemble des établissements) ne donne pas d'aussi bons résultats que la formation de capacité (Gray *et al.*, 1999 ; Louis & Kruse, 1995 ; Goddard, Hoy & Hoy, 2000 ; Leithwood & Louis, 1998 ; Silins, Mulford, Zarins & Bishop, 2000 ; Silins & Mulford, 2002a & b).

Le fait de privilégier l'AO se justifie également à une époque où l'une des caractéristiques fondamentales de nos existences est l'hypercomplexité et l'apprentissage permanent. « Les décideurs subissent souvent la contrainte de la durée du cycle politique dans la mesure où l'approfondissement de toute réforme de l'éducation est influencée par l'ordre chronologique du processus électoral » (OCDE, 2002, p. 10) ; et dans la mesure où, comme le soulignent Leithwood et ses associés (1998, p.2), il est risqué ne serait-ce que de chercher à prévoir « les conséquences sociales et économiques futures des tendances actuelles » et où il est donc improbable que nous puissions « définir de manière précise et exacte les caractéristiques des écoles qui s'adaptent à ces conséquences. »

Si l'on veut répondre aux attentes multiples, de plus en plus fortes, qui se manifestent aujourd'hui vis-à-vis de l'école, il convient selon certains que l'école devienne une organisation apprenante, cherchant systématiquement et en permanence à améliorer la qualité (voir par exemple le programme Comenius de la Hongrie). « On ne peut préjuger de ce qui donne des résultats dans un cadre éducatif donné. Une partie de la difficulté qui se pose aux établissements est d'évaluer les approches à mesure qu'elles se présentent, d'être prêts à adapter leurs stratégies au vu de leurs résultats et de différencier les stratégies selon les contextes. En d'autres termes, lorsqu'elles mettent en place de nouvelles approches de l'apprentissage à l'intention des élèves, les écoles elles-mêmes doivent savoir apprendre. » (OCDE, 2001b, p. 24).

Il a été démontré que « les directeurs qui constituent des équipes efficaces ont une influence plus grande que ceux qui ne comptent que sur leurs efforts personnels. » (OCDE, 2001b, p. 58). On demande aux responsables de bien maîtriser l'activité de réseau, dans l'établissement même, mais aussi par rapport à d'autres établissements. Mais certains pays devront consentir davantage d'efforts s'ils veulent mettre en place cette efficacité collective, et non individuelle, de l'enseignement. Moos par exemple (2000, pp.91-92) signale « qu'en Angleterre on attend plutôt du chef d'établissement qu'il apporte son propre projet, alors qu'au Danemark on attend du chef d'établissement qu'il engage le dialogue avec les enseignants afin d'élaborer un projet commun... Au Royaume-Uni, il existe traditionnellement une structure de classe qui se reflète dans la hiérarchie scolaire... Au Danemark, il existe une longue tradition de structures hiérarchiques très peu accentuées... ».

Dans les établissements qui sont des organisations apprenantes, on voit s'instaurer de nouveaux rapports entre les élèves, les enseignants et la direction. « Pour réussir, il faut impérativement donner un sens aux carrières des enseignants ordinaires qui dépasse les responsabilités qu'ils ont dans leur classe... Les enseignants qui se sentent au moins en partie impliqués dans le processus de gestion contribueront plus efficacement au changement. » (OCDE, 2001b, p.25). Dans les pays de l'OCDE, « les éducateurs s'efforcent d'engager les élèves dans une démarche active d'apprentissage, dans laquelle ils coopèrent avec les enseignants et ne sont plus de simples récepteurs passifs du savoir... [du fait que] les élèves font une chose davantage parce que cela les intéresse que parce qu'on leur dit de la faire. » (OCDE, 2001b, p. 23). En Suède, les élèves « ont un rôle plus important dans les décisions, étant considérés responsables de leur propre formation. » (OCDE, 2001b, p.30).

Les recherches récentes sur le caractère opérationnel de l'AO en milieu scolaire ont identifié un ensemble de caractéristiques présentant un degré satisfaisant de similitude. C'est ainsi que Sackney *et al.* (1995) identifient la participation à un processus de collaboration, la disposition à s'engager dans une action de formation et de développement professionnels, à réfléchir sur les pratiques en vigueur et à expérimenter, ainsi que la capacité d'aligner ses activités sur la mission de l'école. Leithwood *et al.* (1998) recensent pour leur part le projet scolaire,

la culture, les structures, la stratégie, la ligne d'action et les ressources. Marks *et al.* (2000) font appel à la structure scolaire, à la prise de décision participative fondée sur une plus grande autonomie des maîtres, l'engagement partagé et l'activité de collaboration, les connaissances et les compétences, l'autorité de la direction, le retour d'information et la transparence. Silins et Mulford (2002a & b) définissent l'AO en milieu scolaire à partir de quatre facteurs :

- un climat de confiance et de collaboration ;
- une mission commune accompagnée d'un suivi ;
- l'initiative et la prise de risque ; et
- un développement professionnel permanent, adapté.

Mulford (1998) et d'autres auteurs (voir point 3.6 ci-dessous) sont d'avis que les caractéristiques qui permettent d'identifier l'AO respectent généralement l'ordre chronologique (voir également Mitchell & Sackney, 1998). Au premier stade, l'accent est mis sur l'instauration d'une communauté de vues, l'honnêteté, la confiance par le biais du dialogue, le partage et la gestion des inévitables conflits. Ce processus d'apprentissage sert ensuite à établir un lien avec l'extérieur, à soumettre les pratiques en vigueur à un examen critique et à élaborer des valeurs et un projet d'établissement communs. Le processus, le contenu (ou bien les changements repérés) et les valeurs partagées servent ensuite à réaliser les changements identifiés, notamment la volonté et la capacité de parcourir à nouveau ces étapes, donc d'apprendre et d'améliorer de manière permanente. Ces caractéristiques organisationnelles internes ont pour pendant des caractéristiques externes dont l'influence est plus ou moins forte telles que la politique du district scolaire, notamment en matière de formation, le public étudiant et la communauté.

Ces étapes sont parfois complexes, difficiles à réaliser et surtout longues. Les établissements et le système scolaire dans lequel ils s'inscrivent n'ont pas toujours le temps, l'énergie ou l'envie de chercher à comprendre, et à plus forte raison à mettre en place, l'AO. L'examen des 121 pratiques de direction dont il a été démontré qu'elles étaient indispensables à une action de transparence et leur comparaison avec cinq groupes de normes de direction émanant d'Australie, de Nouvelle-Zélande et des États-Unis (Annexe 5) tendraient à conforter ce point de vue. Les pratiques impliquées par l'AO telles que l'instauration d'une culture de la collaboration, la mise en place et le maintien d'une culture de recherche et de réflexion et l'instauration d'une culture de la responsabilité personnelle du maître ne sont pas fortement représentées au sein de ces normes de direction. D'autres recherches sur l'autonomisation des écoles et des maîtres et sur l'instauration de la confiance dressent un tableau tout aussi sombre (voir par exemple Bishop & Mulford, 1996, 1999).

Un tel état de choses est regrettable, car les rares recherches signalées (voir points 4.1 et 4.2 ci-dessous) se montrent très favorables à une stratégie d'AO pour la transformation de l'enseignement et l'amélioration des résultats scolaires. Les analyses récentes émanant des spécialistes les plus éminents du domaine sont également très positives. Fullan (2002, p.20) notamment dit ceci : « Nous ne disposerons pas d'un réservoir de chefs d'établissements de haut niveau tant que nous n'aurons pas un réservoir d'enseignants de haut niveau » et que « l'amélioration de l'école » passe par les chefs d'établissement, lesquels sont en mesure de faciliter l'instauration des conditions nécessaires à une réforme durable de l'enseignement au sein d'une société complexe, très évolutive. » Southword (2002, titre et italiques ajoutés), directeur de recherche au *National College for School Leadership* en Angleterre, avance l'idée qu'un mode de direction axé sur l'apprentissage est « le *seul* moyen de progresser. »

2.5 Les contradictions de la demande

Olsen (2002, p.5) est d'avis que « dans les démocraties contemporaines les environnements administratifs ne sont pas...simples, cohérents et rigides.... Les administrations opèrent au sein d'un milieu écologique complexe formé d'institutions, d'acteurs, d'objectifs, de règles, de pouvoirs, de principes, de valeurs, de convictions et de clivages. Les hommes politiques (et d'autres)... souhaitent en général que l'administration se mette au service d'un ensemble varié, changeant et pas toujours cohérent de principes, d'objectifs et d'intérêts. » Comme nous l'avons vu, les attentes vis-à-vis des chefs d'établissement ne cessent de croître et ainsi d'étoffer (rarement d'alléger) un profil de poste qui inclut désormais l'encadrement de l'instruction, de la morale, de la gestion, de la participation et de la transformation. Les chefs d'établissement se voient contraints « de gérer le changement dans leur établissement, au moment même où la conception et la mission de l'école sont en train d'être redéfinies.... de s'intégrer dans une nouvelle conception de la gestion du secteur public : au lieu d'être géré de manière

bureaucratique et institutionnelle, celui-ci est davantage orienté vers les performances et doit mieux tenir compte des besoins des usagers...[et] de trouver des méthodes nouvelles et efficaces pour gérer les connaissances, dans des organisations qui doivent constamment apprendre. » (OCDE, 2001b, pp. 17-18).

Le contexte auquel ils ont à faire et les problèmes qui en résultent exercent une pression particulière sur les établissements. Cette situation encourage à son tour la transformation du rôle de chef d'établissement, notamment à la suite des évolutions liées à la NGP (décentralisation, transparence et marchés, participation accrue de la collectivité) et/ou à l'AO. Mais ce contexte, ces problèmes et ces pressions se traduisent sinon par un surcroît d'exigences, concurrentielles et souvent contradictoire, vis-à-vis du chef d'établissement. Le risque en l'occurrence est de voir les demandes cumulées et le morcellement ou l'incohérence qui en résultent porter atteinte aux capacités de l'école. C'est ainsi que, comme l'OCDE (2001b, p.1) le souligne elle-même, « ...l'intersection... des trois nouvelles fonctions de l'école : mettre à jour le contenu de l'enseignement, devenir une organisation du savoir et donner des résultats mesurables...crée des pressions intenses et parfois contradictoires. » (OCDE, 2001b, p.20). On peut énumérer notamment :

- les demandes à l'échelon du système, qui sont définies par le pouvoir central et le pouvoir politique, et les demandes à l'échelon de l'établissement ;
- le changement émanant de la 'base' ou de la hiérarchie ; demande d'une compétence de direction dans le domaine de la gestion, de la formation et de l'instruction ;
- l'affirmation du droit du public à l'information et une auto-évaluation honnête, qui est une composante essentielle de l'apprentissage institutionnel ;
- concurrence et collaboration.

On voit apparaître des situations de conflit, notamment entre :

- la transformation radicale qui est parfois indispensable pour instaurer un apprentissage 'véritable' à l'école et la nécessité de préserver la stabilité et le fonctionnement du système pour assurer l'instruction des enfants ;
- d'un côté les marchés, les tableaux de classement et de l'autre une école non exclusive et la participation du public à l'enseignement public ;
- les normes, l'inspection, le respect des règles, la logique du résultat et l'innovation, la diversité ; et
- l'orientation 'vers l'est' pour une école offrant la garantie économique d'une absence d'échec et l'orientation 'vers l'ouest' pour une pédagogie critique et un programme axé sur la résolution de problèmes.

L'étude de cas récente de Day *et al.*(2000), qui porte sur 12 établissements scolaires anglais reconnus pour la qualité de leur direction et de leurs résultats, identifie sept causes de tension et trois dilemmes pour les chefs d'établissement. Ces tensions et ces dilemmes « tiennent au fait que leur rôle consiste non seulement à maintenir et à consolider l'acquis, mais aussi à gérer les problèmes que pose la progression de leur établissement. » (pp.134-135). Pour les tensions, il s'agit de l'opposition entre direction et gestion, développement et préservation, transformation interne et transformation externe, autocratie et autonomie, temps réservé et tâches professionnelles, valeurs personnelles et impératifs institutionnels et direction d'un grand ou d'un petit établissement. Les dilemmes se situent entre développement et réduction des effectifs, pouvoir partagé et pouvoir solitaire, sous-traitance et médiation. Mulford (2002a & b) avance l'idée que si le chef d'établissement entend faire face à tous ces défis il lui faut concilier changement permanent et continuité, dépendance et indépendance, individualisme et sens de la collectivité, homogénéité et hétérogénéité.

Day *et al.* (2000, p.157) sont d'avis que « l'univers scolaire, au même titre que l'univers de la classe, offre trop de variables et peu de solutions bien profilées... les responsables efficaces ne réussissent pas systématiquement avec tout le monde...l'une de leurs caractéristiques essentielles est leur détermination et leur capacité à chercher à concilier l'inconciliable. » Plus pessimiste, Copland (2001, p.531, italiques dans l'original) dit que « pris globalement et non isolément, ces points de vue multiples entraînent involontairement des conséquences néfastes qui alimentent les problèmes actuels d'offre et de qualité en matière de direction d'établissement... Le résultat ? Un idéal largement inaccessible d'allure mythique : le *superdirecteur*. »

2.6 Résumé

Les pays, les systèmes scolaires et les établissements sont en train d'expérimenter en matière de gestion de nouvelles approches qui s'efforcent de faire fonctionner l'école sur un mode adapté au 21^{ème} siècle. Il a été identifié trois approches majeures dans le domaine de la gouvernance éducative : l'ancienne administration publique, la nouvelle gestion publique et l'apprentissage organisationnel. Cette partie de la présente contribution a cherché à exposer dans le détail ces trois approches et certaines de leurs implications pour les responsables scolaires. Elle a également souligné le fait que leurs contradictions internes et leurs contradictions entre elles engendrent par elles-mêmes des pressions sur l'école et sur ses responsables. On trouvera au Tableau 2 une présentation de caractère spéculatif des approches de la gouvernance en fonction du degré d'implication du directeur dans chaque secteur d'activité de l'établissement. A la suite de Glatter (2002), on peut également s'inspirer de cette analyse pour examiner dans le détail l'importance accordée aux différentes fonctions de direction dans le cadre des trois approches de la gouvernance d'établissement. Cette démarche est amorcée au Tableau 3.

C'est en partie en raison des évolutions, énumérées précédemment, qu'a connues la gouvernance scolaire et parfois en dépit des changements intervenus que les données disponibles continuent à faire apparaître le rôle déterminant du directeur dans l'amélioration constante de l'établissement. Les deux développements qui suivent vont donc examiner respectivement les raisons de cet état de fait et voir comment les chefs d'établissement peuvent renforcer le recrutement, la formation et la rétention des maîtres et améliorer les résultats des élèves. Étant donné l'importance du rôle du directeur, les deux dernières parties s'intéresseront respectivement à son recrutement et à sa formation.

Activité	Implication du directeur dans les différents modes de gouvernance		
	AAP	NGP	AO
(F = forte, M = moyenne, L= limitée; S/O sans objet)			
Programme			
Contenu défini par le pouvoir central	L	L	F-M
Contenu local	M	M	F
Pédagogie locale	L	M	F
Approches de la transparence			
Inspection scolaire	L	M	F
Normes/Examen	L	L	S/O
Tableaux de classement	L	M	S/O
Exposition au marché	L	F	M-L
Gestion par résultats/Rémunération au mérite	M-L	F	S/O
Administration			
Entreprise/Marketing/Subventions	L	F	M-L
Évaluation du personnel	M	F	M
Soutien du personnel	M	L	F
Partage de la décision			
Avec les élèves	L	L	F
Avec les enseignants	M	M	F
Avec la collectivité	L	M	F
Formation de capacités			
De l'établissement	L	M	F
De la collectivité (capital social)	L	M-L	F
Collaboration avec instances intermédiaires	L	M-L	M

Tableau 2 : Implication du directeur, par mode de gouvernance et par secteur d'activité

<u>Fonction de direction</u>	<u>Modèle de gouvernance</u>		
	<u>AAP</u>	<u>NGP</u>	<u>AO</u>
Rôle dirigeant	Gestion de la production	Chef d'entreprise	Coordination/Réseaux
Modalités de transparence	Hiérarchie	Contractuelle/Consommériste	Délégation/Consultation
Objectif de la mesure des résultats	Suivi/Développement du système	Information du consommateur	Information des gestionnaires
Type d'autonomie	Encadrée	Substantielle	Délégation
L'établissement vu par le système	Centre de prestations	Petite entreprise	Composante de la collectivité

Tableau 3 : Priorité accordée aux diverses fonctions de direction selon les trois modes de gouvernance

3. Rôle des responsables scolaires dans le renforcement du recrutement, de la formation et de la rétention des maîtres

3.1 Introduction

La Figure 2 présente de manière synthétique les rapports essentiels entre les interventions des responsables dans le recrutement, la formation et la rétention des maîtres.

Comme le fait remarquer le rapport de base élaboré dans le cadre de l'activité *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2002, p.6), il convient de s'interroger sur l'efficacité des réponses politiques. Les mesures qui attirent les diplômés vers l'enseignement, mais sans pouvoir les garder, et celles qui retiennent les enseignants sans prévoir de liaison avec l'assurance-qualité professionnelle « se révèlent coûteuses et n'améliorent guère l'apprentissage des élèves. » Il y a là une mise en garde salutaire. On comprend dès lors qu'il faille s'intéresser non seulement aux pratiques de direction qui accroissent la satisfaction des enseignants, les retiennent ou les font systématiquement revenir, mais aussi à celles qui, à travers la classe et la scolarité, débouchent sur une amélioration des résultats des élèves. On examinera dans cette partie le rôle de la satisfaction des maîtres, ses antécédents (pressions externes, style de direction, efficacité de la classe et de l'établissement et résultats scolaires) et ses conséquences (efficacité de la classe et de l'établissement, résultats scolaires et recrutement, formation et rétention des maîtres). Le développement suivant sera consacré plus spécifiquement au lien avec les résultats scolaires.

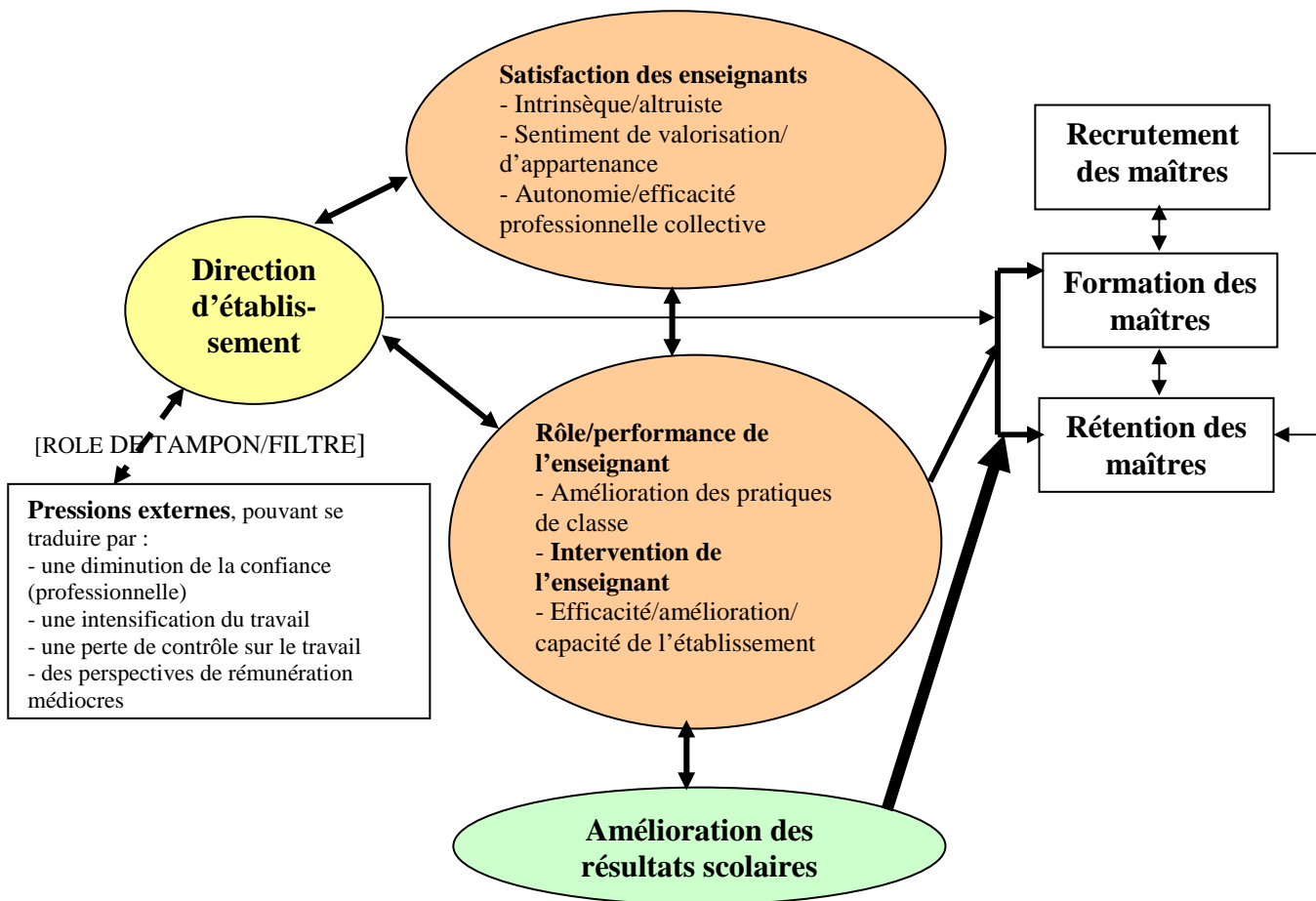


Figure 2 : Synthèse pour la 3^{ème} partie- L'intervention de la direction sur le recrutement, la formation et la rétention des maîtres

3.2 Mode de direction et satisfaction des enseignants

Les recherches conduites par l'*Institute of Public Policy Research* du Royaume-Uni (West & Patterson, 1999, p.22), qui s'appuient sur une étude de 8 ans conduite auprès de 100 sociétés, arrive à la conclusion que « la satisfaction des salariés par rapport à leur travail et une vision positive de l'organisation, alliée à une pratique relativement importante et élaborée de la gestion humaine, constituent les principaux prédicteurs de la productivité future d'une société. » La gestion humaine évoquée en l'occurrence est une gestion qui cherche avant tout à permettre au personnel d'apprécier son travail au lieu de le ressentir comme un fardeau ; qui encourage les questions et la réflexion ; qui développe la coopération par un investissement dans le capital social et dans la confiance mutuelle au sein de l'organisation. Des recherches récentes menées en Angleterre donnent à penser que le milieu scolaire n'est pas obligatoirement marqué par la forte présence de cet ensemble de conditions. Un rapport émanant du groupe de réflexion auprès du Syndicat national des enseignants de ce pays (Gardner, 2001, p.8) constate que les perspectives de rémunération et l'absence de contrôle sur le mode d'enseignement du fait de l'action des pouvoirs publics amènent les jeunes enseignants en particulier à remettre en cause leur attachement à la profession. » La plupart des enseignants s'accordent à dire que, dans la mesure où c'est le pouvoir central qui donne l'impulsion de la réforme de l'enseignement, le changement leur fait l'effet d'une suite interminable de mesures imposées de l'extérieur, obéissant à un calendrier aléatoire, mal maîtrisées, qui accumulent devant eux les obstacles et vis-à-vis desquelles ils n'ont guère de rôle constructif à jouer. » Le stress ayant été signalé comme l'une des caractéristiques majeures du métier d'enseignant en Angleterre, Troman (2002) a étudié un échantillon aléatoire de 20 enseignants qui avaient été orientés vers un service de médecine professionnelle pour cause de stress. L'étude constate que l'intensification du travail joue un rôle dans l'érosion des rapports entre les membres du corps enseignant. Selon cette étude, c'est la modification des rapports de confiance dans le contexte de la vie moderne (y compris la méfiance de l'opinion vis-à-vis des systèmes experts et des spécialistes) qui modifie les rapports sociaux et crée un faible niveau de confiance en milieu scolaire et qui a une incidence négative sur le bien-être tant physique qu'émotionnel des maîtres et sur leurs rapports avec les collègues.

Les chefs d'établissement sont susceptibles de peser fortement sur ces facteurs scolaires et de jouer un rôle de tampon vis-à-vis des pressions venues de l'extérieur, qui sont de plus en plus fortes et parfois contradictoires. Comme l'explique le cadre analytique de l'activité de l'OCDE *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2002, p.8), « une équipe de direction compétente et bien soutenue en milieu scolaire est susceptible de faciliter l'approche du métier d'enseignant en contribuant à créer un sentiment d'appartenance et d'utilité...le fait d'autonomiser les enseignants augmentera l'attrait de la profession en tant que choix de carrière et améliorera le niveau de la pratique pédagogique en classe. » (OCDE, 2002, p. 14). Spencer (2001, p. 814) précise que « le meilleur recruteur d'enseignants est l'école elle-même. Les personnes qui ont bien vécu l'école sont susceptibles de prolonger l'expérience en entrant elles-mêmes dans l'enseignement. »

Une fois la nomination intervenue, ce sont les récompenses intrinsèques qui dans les études arrivent en tête parmi les causes de satisfaction professionnelle. C'est ainsi que selon les enquêtes annuelles auxquelles ont été soumis les enseignants au cours des dernières décennies l'altruisme est le motif le plus fréquemment invoqué pour l'entrée dans la profession. On constate également que les enseignants qui entretiennent avec leurs collègues une collaboration riche de sens et de contenu sont davantage enclins à rester dans la profession parce qu'ils se sentent valorisés et soutenus dans leur travail. (Beane, 1998 ; Bath, 1999). Little (1995) est l'un des chercheurs qui ont mis en évidence l'effet positif de l'autonomie des maîtres sur leur efficacité et sur leur moral. Inversement, Blasé et Blasé (2002), constatent dans une étude consacrée à 50 enseignants américains et canadiens exemplaires, qui se croyaient en butte à une animosité certaine de la part du chef d'établissement, que parmi les effets négatifs figurent des problèmes psychologiques et émotionnels précoces et à long terme, des problèmes physiques et physiologiques, un préjudice pour l'école et au bout du compte une sortie de la profession. Ces chercheurs constatent aussi malheureusement que les responsables du harcèlement moral ciblent souvent les enseignants qui ont leur franc parler, les éléments les plus capables et les plus intelligents.

3.3 Mode de direction et rôle/performance de l'enseignant

« Dans les contextes scolaires décentralisés...les chefs d'établissement ont la possibilité grâce à l'autonomie de mettre en place deux modèles de direction très différents :

- un modèle hiérarchique et directif, ou bien
- un modèle plus intégrateur, qui prévoit une intervention des maîtres en particulier et de la collectivité en général » (Riley & Louis, 2000, p. 216).

Des recherches consacrées à la prise de décision dans l'enseignement primaire (Mulford *et al.*, 2000) et secondaire (Mulford *et al.*, 2001) australien constatent que plus les enseignants ont une perception positive du processus de décision en milieu scolaire, plus ils ont le sentiment que le corps enseignant exerce une influence et un contrôle. L'analyse, en cours, de cette base de données (Mulford *et al.*, à paraître) montre que lorsque les enseignants du secondaire ont le sentiment que la prise de décision se fait dans un esprit de collégialité, de collaboration et de consultation et qu'elle laisse une place suffisante à la participation, la décision est de nature à susciter chez les élèves une perception plus positive de leur établissement et de ses enseignants, ainsi que des leurs rapports humains et de leur propre performance que lorsqu'elle est imposée par la hiérarchie ou lorsqu'elle n'est pas propice à une large participation des enseignants.

Mais les résultats montrent par ailleurs qu'il s'est sans doute produit une certaine décentralisation entre le niveau du système et le niveau de l'établissement, mais que cette décentralisation ne se manifeste pas nécessairement au sein même des établissements et qu'elle affecte généralement la sphère administrative plutôt que la sphère pédagogique. Cette observation est confortée par d'autres travaux. Gray (2001, p.13) attire l'attention sur le fait qu'en Angleterre les enseignants « notent un changement beaucoup plus considérable sur des points ayant trait à la gestion et à l'organisation scolaires que dans la philosophie de l'établissement, sa culture ou son mode pédagogique... les 'changements' au niveau de la classe sont beaucoup moins fréquents que les initiatives intéressant l'ensemble de l'établissement. » A partir d'études de cas portant sur neuf établissements secondaires écossais, Adler *et al.* (1997, pp.6-7) arrivent eux aussi à la conclusion que la délégation de compétences de gestion en milieu scolaire « n'est pas parvenue jusqu'ici à transformer la culture et le schéma de fonctionnement de l'école, mais qu'elle a contribué à une transformation spectaculaire de la fonction et du statut du directeur. » Les écoles « semblent en mesure de réagir plus rapidement à l'évolution des besoins et des priorités, mais essentiellement pour ce qui touche aux réparations, à la maintenance et aux équipements. »

Les enseignants se sentent attirés par la profession et enclins à y rester s'ils ont le sentiment d'y être à leur place et de pouvoir contribuer à la réussite de leur établissement et de leurs élèves. Louis et Kruse (1995) montrent l'importance du directeur pour la création d'une collectivité professionnelle au niveau de l'établissement. Il a été démontré que le moral des enseignants, leur efficacité, leurs conditions de travail et leur autonomie professionnelle avaient une influence déterminante sur leur vie émotionnelle (Hargreaves, 2000). « Il est incontestable que les enseignants eux-mêmes préfèrent un chef d'établissement honnête, soucieux de communiquer et de faire participer, entretenant une collégialité dépourvue de formalisme, soucieux d'aider et raisonnable dans ses attentes et ayant un projet d'établissement bien précis : un chef d'établissement qui 'collabore' au lieu 'd'utiliser' » (Day *et al.*, 2000, p.20).

Day *et al.* (2000, p.160) concluent en disant que « les résultats des recherches menées dans différents pays et dans divers contextes scolaires font apparaître une forte incidence des processus de direction sur l'efficacité et l'amélioration en milieu scolaire... Les établissements efficaces et capables de s'améliorer sont pour l'essentiel des établissements ayant à leur tête un directeur qui contribue de manière significative et mesurable à l'efficacité du personnel. » La recherche sur les directeurs d'école menée par MacBeath (1998, p. 63) au Danemark, en Écosse, en Angleterre et en Australie identifie un certain nombre de caractéristiques d'un mode de direction efficace. « Les bons directeurs sont ceux qui s'impliquent concrètement, qui oeuvrent au côté de leurs collègues, qui respectent l'autonomie des enseignants et les protègent des exigences extérieures » et qui « voient loin, anticipent le changement et y préparent le personnel de manière à lui éviter d'être surpris ou désarmé. » Durland et Teddlie (1996) postulent « un modèle d'efficacité scolaire différenciée fondé sur la centralité et la cohésion ». La différence d'efficacité entre établissements peut être observée par rapport à la plus ou moins grande cohésion du personnel (la 'toile d'araignée' par opposition à la 'chaîne') et à la position plus ou moins centrale de la direction. Selon eux, l'organisation en réseau solide et le caractère 'central' de la direction sont plus efficaces que l'organisation fondée sur des 'clans', donc sur des structures 'en chaîne', qui créent un sentiment d'absence de direction.

3.4 Le rôle de direction des enseignants

L'une des observations qui ressort le plus systématiquement des études menées sur l'efficacité de la direction d'établissement est que l'autorité dirigeante ne doit pas s'incarner exclusivement dans la personne du chef d'établissement et qu'elle peut être répartie entre différentes personnes (MacBeath, 1998 ; Day *et al.*, 2000). On a désormais de plus en plus conscience du fait qu'au sein de la communauté scolaire l'autorité s'incarne dans différents contextes organisationnels et non dans une personne ou dans un service. A titre d'illustration, une étude récente menée aux États-Unis par McLaughlin et Talbert (2001) et consacrée à l'action du directeur sur le corps enseignant, les pratiques d'instruction et les carrières ne trouve pas d'exemple de directeur ayant créé des conditions exceptionnelles pour l'enseignement par la seule vertu d'un projet d'établissement original ; l'étude ne révèle pas non plus de schéma commun pour ce qui touche aux caractéristiques d'une bonne direction. Il se révèle que les bons directeurs sont des hommes ou des femmes venant de milieux professionnels variés qui collaborent avec les principales personnalités du corps enseignant et respectent la culture enseignante. Ils mettent au point diverses modalités pour venir en aide aux enseignants dans l'exécution de leur tâche. « Ces directeurs ne disposaient pas d'une autorité surhumaine ; leur autorité provenait plus simplement de leur volonté affirmée de faire fonctionner l'école au bénéfice des élèves et de susciter dans le corps enseignant la détermination et la capacité d'atteindre cet objectif collectif. » (Copland, 2001, p. 532).

Harris et Muijs (2002, p.1) pensent que « le véritable problème auquel sont confrontés la plupart des établissements n'est plus celui de s'améliorer, mais avant tout celui de savoir comment faire durer l'amélioration. Ils expliquent plus loin que « la durabilité de l'amélioration dépend de la capacité interne de l'établissement à maintenir et à appuyer l'action de développement... [et que] l'amélioration pour être durable implique que la capacité de direction soit largement partagée et non restreinte à une minorité, et que les améliorations pédagogiques ont plus de chance d'intervenir si l'autorité accorde toute son attention à l'instruction et se trouve située le plus près possible de la salle de classe. » En d'autres termes, Harris et Muijs (2002, p.2) appuient l'idée de l'importance de l'autorité enseignante, « qui est un mode de direction collectif au sein duquel les enseignants développent leur expertise en travaillant en concertation. » Les recherches sur l'autorité enseignante et sur l'amélioration des résultats scolaires émanant d'Australie (Crowther, 2000 et Silins & Mulford, 2002a & b), du Canada (Leithwood & Jantzi, 2000) et des États-Unis (Louis & Marks, 1998) confortent ce point de vue.

Harris et Muijs (2002, pp.3-4) déclarent « que l'un des principaux obstacles à un rôle de direction pour les enseignants est lié au mode de direction 'hiérarchique' qui reste dominant dans de nombreux établissements. La possibilité pour l'enseignant d'exercer une autorité, quel que soit l'établissement, dépend de la propension du chef d'établissement et de l'équipe dirigeante à céder le pouvoir aux enseignants et de la mesure dans laquelle les enseignants acceptent l'influence des collègues... les responsables doivent donc devenir des 'encadreurs de dirigeants', s'efforçant d'instaurer une relation de confiance avec le personnel et encourageant la responsabilité et l'autonomie dans l'ensemble de l'établissement. » On considère que l'instauration et le maintien de ce rôle dirigeant des enseignants passent non seulement par une délégation de pouvoir, mais aussi par des formules de formation continue pour lesquelles soient prévues des plages de temps.

L'efficacité de l'autorité enseignante implique par ailleurs un changement structurel. Comme le fait remarquer Barth (2001, p.115, italiques ajoutées) : « Si elle entend capter le potentiel des enseignants, la profession se doit d'imaginer, de prolonger et de sanctionner positivement des occasions pour les enseignants d'exercer leur autorité et donc de faire en sorte qu'ils n'aient plus à être 'soit' directeurs, 'soit' enseignants. La carrière d'enseignant comporte un nombre très restreint d'échelons. Si l'on veut élargir le rôle dirigeant des enseignants dans nos écoles, il faut que les éducateurs explorent les multiples conceptions envisageables du rôle d'enseignant : chef d'équipe, professeur principal, enseignant-chercheur, *maître-enseignant*. Il n'existe pas de forme plus importante de 'restructuration scolaire'. Ce n'est qu'à partir du moment où cette multiplicité de rôles existera au sein de notre profession que l'on pourra pleinement tirer partie des capacités dirigeantes des maîtres et que ceux-ci exploiteront pleinement leur propre potentiel. Au cours de la décennie à venir, il faudra 2.2 millions de nouveaux enseignants pour pourvoir les postes dans les écoles américaines. On va remplacer environ les deux tiers de la profession enseignante actuelle. La décennie à venir offre donc une occasion remarquable de *recréer* la profession enseignante. »

Une étude longitudinale des établissements scolaires qui fonctionnent bien dans des zones défavorisées du Royaume-Uni (Maden, 2001, p.335) constate ceci : « un élément saillant qui ressort de la comparaison entre l'établissement en l'an 2000 et ce même établissement en 1995 est la contribution plus importante de l'environnement à la réussite de l'école. » Parmi ces facteurs contextuels figurent la collectivité locale, l'action des pouvoirs publics, l'inspection, les programmes à priorités multiples et une action en faveur de l'identité locale, à travers notamment le Mouvement de la terre celte. Dans la discussion des forces de changement et d'amélioration dans ces établissements, Maiden (2001, pp. 319-321) explique qu'il « est tentant de s'appesantir sur le rôle du directeur, qui serait une sorte de travailleur miracle ; mais les directeurs savent bien que l'amélioration se fait avant tout dans le cœur et dans l'esprit des enseignants » et que « la 'capacité de l'école' est probablement le point sur lequel il faut insister quand on cherche à savoir comment et pourquoi certaines écoles entretiennent durablement l'amélioration. » Composante majeure de cette 'capacité', « L'énoncé des valeurs et des convictions centrales est important... Ces valeurs représentent le 'ciment' sans lequel l'autorité individuelle et la diversité ne seraient pas concevables. »

3.5 Rapports entre apprentissage organisationnel et mode de direction axé sur la répartition des rôles et de l'autorité

Mulford et Silins (2001) viennent de clarifier les rapports entre les variables évoquées précédemment. Leur recherche sur le Mode de direction adapté à un apprentissage organisationnel et à la réussite scolaire (LOLSO) comportait une collecte de données en quatre étapes et une analyse étalée sur quatre ans et prévoyait des cycles répétés de développement théorique et de tests, à partir de plusieurs types de données. Il a été procédé à une enquête sur 3.500 élèves en année 10 et 2.500 de leurs enseignants ou chefs d'établissement dans la moitié des écoles secondaires d'Australie méridionale et dans tous les établissements secondaires de Tasmanie (soit au total 96 établissements). Deux ans plus tard, il était procédé à une nouvelle enquête auprès des élèves, enseignants et chefs d'établissement pour l'année 12. La recherche LOLSO prouve sans ambiguïté que du point de vue de l'apprentissage organisationnel (et des rapports privilégiés avec la collectivité locale) la bonne formule passe par une direction et une administration (directeur adjoint, responsables de section) disposant des compétences nécessaires pour animer la transformation et par des enseignants s'impliquant activement dans l'activité centrale de l'établissement (mode de direction 'partagé' ou 'réparti'). Un point apparaît comme particulièrement important : la participation active et collective du personnel à l'activité de l'établissement et le sentiment qu'il a que sa contribution est valorisée. La Figure 3 donne une vue synthétique de ces relations.

On a constaté que les responsables des établissements qui cherchent à évoluer privilégiaient :

- *Le soutien individuel* – soutien moral, satisfaction exprimée vis-à-vis du travail de chaque membre du personnel et prise en compte de l'opinion des collaborateurs.
- *La culture* – instauration d'un climat de responsabilité et de confiance, démonstration par l'exemple que l'on est favorable à une interaction avec les élèves qui respecte ceux-ci et volonté exprimée de modifier les pratiques en fonction des idées nouvelles.
- *La structure* - mise en place d'une structure qui facilite la prise de décision en concertation, qui conforte un mode de direction axé sur la délégation et la répartition et qui encourage la prise de décision autonome par les maîtres.
- *Le projet et les objectifs* – action en vue de réaliser le consensus parmi le personnel par rapport aux priorités de l'établissement et communication de ces priorités aux élèves et au personnel pour bien ancrer le sentiment que l'on sait où l'on va.
- *Les attentes en matière de résultats* – attente forte vis-à-vis des élèves et des enseignants qui doivent être efficaces et capables d'innover.
- *Stimulation intellectuelle* – incitation à la réflexion sur l'objectif que le personnel souhaite atteindre avec les élèves et sur la manière dont les élèves réagissent ; facilitation de l'apprentissage mutuel au sein du corps enseignant et ancrage de la formation continue dans la pratique.

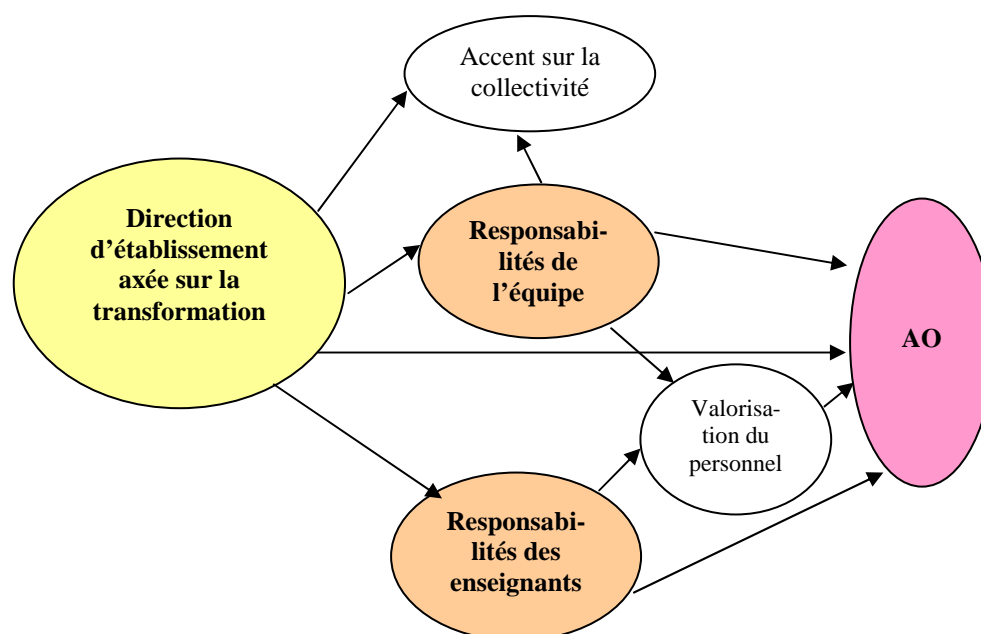


Figure 3 : Répartition des rôles et des responsabilités en vue de l'apprentissage organisationnel

La formulation a ici son importance. Il s'agit par exemple 'de chercher à obtenir le consensus de l'ensemble du personnel sur le projet d'établissement 'et non 'de présenter un projet qui sera réalisé par d'autres'. L'étude réalisée par Barnett, McCormick et Connors (2001, p.43) auprès de douze établissements secondaires australiens constate que la présence d'un directeur par trop 'inspiré' se traduit chez les enseignants par une perception négative de la motivation intrinsèque des élèves pour l'apprentissage. Les auteurs arrivent à la conclusion qu'un « directeur inspiré ou porteur d'un projet ambitieux est susceptible de détourner l'attention des enseignants et de les empêcher de se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage... ».

L'étude LOLSO (Silins & Mulford, 2002a, b & c) constate que l'AO passe par une séquence précise de facteurs et que plus les enseignants ont une opinion favorable de leur établissement par rapport à ces dimensions, plus les élèves ont une opinion favorable du travail des enseignants en classe et plus leurs résultats s'améliorent (ce point sera développé plus loin). Les facteurs successifs sont les suivants :

- Instauration d'un climat de confiance et de collaboration ;
- Ensuite la présence d'une mission partagée et suivie ;

- Puis la prise de risque et l'initiative ;
- Dans un contexte de développement professionnel continu et adapté.

3.6 Développement – Concrétisation de la recherche dans la ligne d'action et la pratique

D'autres recherches confirment l'existence d'une séquence dans la mise en place d'un nouveau mode de direction et d'un AO (voir également le point 2.4 ci-dessus). Se fondant sur une expérience de dix années à la tête d'écoles secondaires alternatives à New York, Mohr et Dichter (2001) insistent sur les étapes de développement par lesquelles est passé le personnel scolaire avant d'en arriver au stade de l'organisation apprenante :

- lune de miel – on voit émerger un collectif ;
- conflit – la lune de miel est terminée ;
- confusion – quel rôle le chef joue-t-il ?
- perplexité – les choses deviennent encore moins claires ;
- crainte – où sont passées l'autorité et la transparence ?
- maturité – une communauté apprenante est née.

Mitchell et Sackney (1998) constatent que l'apprentissage organisationnel dans quatre établissements primaires du Canada est passé par quatre processus, trois hypothèses de base, ainsi que trois étapes distinctes. Sur les processus, deux étaient cognitifs et deux affectifs.

- Les processus cognitifs de réflexion et de dialogue ont permis aux enseignants de prendre conscience de leurs pratiques et de celles de leurs collègues, d'évaluer l'intérêt de ces pratiques et de découvrir de nouvelles possibilités.
- Les processus affectifs de confirmation [du statut professionnel des collègues] et d'invitation [à prendre part aux délibérations scolaires] ont servi à instaurer des rapports de travail positifs en posant les compétences professionnelles de chacun et en valorisant la contribution de tous les membres du personnel.

Ces quatre processus reposaient sur trois hypothèses de base, à savoir :

- chacun est responsable du bien-être du groupe et de la réussite de l'établissement ;
- la diversité individuelle est reconnue et valorisée ; et
- dans les délibérations de groupe, la sécurité psychologique doit être préservée.

Les quatre processus ont eux connu trois étapes :

- désignation et formulation, afin de préciser les points de vue ;
- analyse et adoption des idées nouvelles, surtout lorsqu'elles se prêtaient à l'expérimentation ; et
- mise en oeuvre et expérimentation.

Il a été observé que les indicateurs de l'apprentissage organisationnel prenaient des valeurs différentes à chacune des trois étapes, ce qui implique que ces comportements et ces processus ne s'improvisent pas et se mettent en place progressivement.

Le caractère progressif de l'apprentissage organisationnel souligne pour Mitchell et Sackney (1998) l'importance des phases de 'désignation et formulation' et 'd'analyse et d'intégration'. Les enseignants se sentent de plus en plus à l'aise dans l'apprentissage organisationnel à mesure qu'ils élaborent leur propre perception du concept, qu'ils analysent leur pratique à la lumière de ce concept et mettent en oeuvre les aspects de ce savoir acquis qui présentent pour eux un intérêt. L'expression est un processus actif ; il faut que les enseignants aient le temps de discuter des initiatives et d'y réfléchir.

A partir d'études de cas portant sur deux cours moyens en milieu urbain, Achinstein (2002) attire l'attention sur le fait que lorsque des enseignants mettent en oeuvre des réformes concertées au nom d'un 'collectif', c'est souvent le conflit qui en résulte. On constate que le conflit joue un rôle central au sein d'une collectivité efficace. Le mode de gestion des conflits, l'annulation ou l'intégration des différences peuvent contribuer à définir les limites du groupe et finalement ses possibilités en matière d'apprentissage organisationnel et de changement.

On trouve ici un domaine connexe, celui de la recherche sur le développement du partenariat au sein et en dehors de la collectivité scolaire. Plusieurs chercheurs définissent sur le plan théorique le processus de développement de

partenariat comme un cycle de vie au cours duquel on passe de la structure lâche et des rapports non formalisés du début à une structure plus rigide et à des rapports plus formels dans les étapes ultérieures de la planification et de la mise en oeuvre (voir par exemple Kearns, Murphy & Villiers, 1996 ; Lane & Dorfman, 1997 ; Henton, Melville & Walesh, 1997 ; Shimeld 2001a ; Kilpatrick *et al.*, 2002). Kilpatrick *et al.* (2002) identifient cinq étapes dans ce processus :

- amorçage ;
- lancement ;
- développement ;
- maintenance ; et
- durabilité.

Ce processus en cinq étapes est perçu comme cyclique et non linéaire, dans la mesure où les acquis de chaque étape sont ensuite repris dans le processus de développement du partenariat (Henton, Melville & Walesh, 1997 ; Shimeld, 2001b ; Kilpatrick *et al.*, 2002).

Durant la phase d'amorçage, on prépare le terrain pour un mode de direction fondé sur la collaboration (Chrislip & Larson, 1994). A ce stade, marqué par l'identification des éventuelles parties prenantes et les réunions de groupe visant à susciter un appui collectif pour l'initiative, le processus n'est pas encore formalisé. Au stade du développement, on rompt avec la pratique des réunions informelles et des déclarations d'intentions pour en arriver à une relation formalisée entre les partenaires (Kilpatrick *et al.*, 2002). Au cours de cette étape, les relations se structurent, généralement par création d'un comité de gestion, ce qui traduit le passage d'une direction plurielle à un groupe de parties prenantes. Au cours du stade de développement, on consacre beaucoup de temps et d'attention à des sujets tels que le lieu et la structure des réunions de partenariat, afin de conforter le partenariat tant au niveau de la gestion qu'au niveau opérationnel (Cumming, 1992).

Les recherches (Kilpatrick *et al.*, 2002) inclinent à penser que c'est au stade de la maintenance que les parties prenantes ont la possibilité de prendre le temps de réfléchir à l'identité du partenariat et à son efficacité collective en termes de résultats, mais aussi de célébrer les succès obtenus en cours de route. Ce sentiment d'identité partagée est essentiel pour le développement du capital social du groupe (Falk & Kilpatrick, 2000). Comme le font remarquer Kilpatrick *et al.* (2002), au cours de l'étape finale, celle de la durabilité, l'école et le collectif reconduisent leur projet et leurs objectifs et cherchent à voir les occasions qui s'offrent et les problèmes nouveaux qui se posent par rapport aux relations école-collectivité. A ce stade, il est manifeste que toutes les parties prenantes ont le sentiment de s'être approprié le processus de direction et que l'on a abandonné les égoïsmes étroits au profit des intérêts plus larges d'une collectivité, comme l'expliquent Chrislip et Larson (1994).

La littérature indique qu'à chaque stade de développement correspondent des besoins différents en termes de fonctions de direction. Au cours des premières étapes par exemple, les dirigeants ont à jouer un rôle d'animateurs (Bass, 2000 ; Henton, Melville & Walesh, 1997), soucieux de motiver et de travailler en réseau ; ils cèdent ensuite progressivement la place aux créateurs (Bass, 2000), aux enseignants et aux responsables syndicaux. Au stade intermédiaire, on a besoin de gens capables d'intégrer, d'animer et de faire durer. Au cours des étapes ultérieures, les responsables doivent être des mentors et des 'agitateurs' au nom de la poursuite du changement (Kilpatrick *et al.*, 2002).

Conformément aux résultats des recherches menées en milieu scolaire, Kilpatrick *et al.* (2002) constatent que pour être efficaces les partenariats écoles-collectivité doivent passer par un processus au cours duquel les pouvoirs de direction passent progressivement d'une poignée d'individualités, au stade de l'amorçage et du lancement, à un groupe plus large, représentatif des intérêts du collectif, au moment du développement, de la maintenance et de la durabilité. On met aussi davantage l'accent sur les rôles de facilitateur en début de processus (amorçage et lancement), au moment où les individus et les groupes apprennent à travailler ensemble. A mesure que le groupe se familiarise avec le travail collectif, on insiste davantage au stade du développement sur les réalisations concrètes, puisque se mettent en place des procédures permettant au partenariat d'atteindre ses objectifs. Au cours des stades ultérieurs, le rôle des dirigeants tend à s'orienter à nouveau davantage vers la facilitation, au moment où le partenariat commence à explorer de nouvelles initiatives et à imaginer des solutions pour impliquer l'école et son collectif dans le projet de développement collectif. Ce double accent mis sur la facilitation et la réalisation conforte les recherches d'Edwards *et al.* (2000) sur la visée et l'orientation des partenariats. Comme le concluent Henton, Melville et Walesh (1997), il semble peu probable qu'une seule et même personne ait les compétences nécessaires pour assumer tous ces

rôles. Une direction qui trouve son efficacité dans le partenariat « se répartit entre plusieurs individus selon les moments, en fonction de la situation et des compétences de direction requises. » (Langone & Rohs, 1995, p. 253).

Dans le droit fil de cette réflexion, Mulford (2002b) avance l'idée que les facteurs constitutifs de la capacité de direction en milieu scolaire, dans la perspective de la transformation (voir point 3.5 ci-dessus), s'inscrivent dans une succession : l'adhésion et la culture individuelles précèdent la structure, le projet et les attentes, qui à leur tour précèdent la stimulation intellectuelle.

Le fait de bien cerner des concepts comme celui de l'AO et de sa progressivité, du partenariat collectif et de la fonction dirigeante aide à mieux faire passer la recherche dans la ligne d'action et dans la pratique. Les modèles axés sur le développement peuvent par exemple contribuer :

- à mieux faire comprendre les complexités qu'implique le fait de transformer un établissement ou une partie de l'établissement pour en faire véritablement un lieu qui attire et retienne les enseignants et qui ait un enseignement efficace ;
- à mieux cibler les interventions pour faire en sorte que les choses avancent à chaque stade du développement et pour atteindre l'objectif final, qui est un lieu d'enseignement attrayant pour les élèves et les enseignants. Au moment du ciblage des interventions, il importe de bien voir que la route est longue et qu'une mesure peut se révéler efficace à tel ou tel stade et inopportune, voire préjudiciable, à tel autre. L'un des résultats préliminaires, d'ailleurs controversés, de la recherche LOLSO est que s'il existe ne serait-ce que le soupçon d'un rapport direct entre le mode de direction et les résultats scolaires, et plus précisément entre mode de direction et implication des élèves, ce rapport est négatif. L'une des interprétations possibles est que plus les élèves s'impliquent dans leur scolarité, moins le besoin d'une direction forte se fait sentir (comme le veut le dicton populaire, « le bon chef est celui qui laisse les autres travailler »). On pourrait dire également que la relation est curviligne, c'est à dire qu'à partir d'un certain seuil, non encore défini, le fait que le directeur cherche à collaborer directement avec les élèves au lieu de passer par les enseignants commence à avoir des effets négatifs sur les résultats des enseignants et des élèves ;
- à comprendre que si l'on veut concilier apprentissage et développement il faut peut-être que l'établissement, sa direction et son corps enseignant perçoivent et intègrent l'existence de ces étapes et soient capables de bien réagir sans se laisser 'bousculer' par les changements qui se produisent autour d'eux ;
- à comprendre que l'évaluation d'un établissement doit se faire en fonction du stade de développement qu'il a atteint ; et
- à comprendre que la création d'une AO n'est pas chose aisée et que l'une des difficultés consiste à se déterminer de manière autonome par rapport aux pressions contradictoires et aux obstacles.

Le manque de temps et l'isolement professionnel freinent considérablement l'action collective. Donaldson (2001, p. 11) énumère les principaux attributs des établissements qui participent de ce qu'il appelle une « architecture à l'épreuve de la direction » débouchant sur « les pièges du cadre d'activité ». Selon Donaldson, le chef d'établissement n'a guère le temps de réunir ses collaborateurs pour planifier, organiser et assurer un suivi. Les contacts et les transactions professionnelles ressemblent souvent à une partie de cache-cache. Selon lui, l'orientation générale et l'instauration de relations en milieu scolaire échappent, voire résistent, à l'action formelle de la direction pour orienter et structurer l'évolution de l'établissement. Plus l'établissement est vaste, plus l'environnement est complexe et impersonnel, et plus rares sont en règle générale les occasions qui s'offrent au chef d'établissement d'instaurer des rapports personnels ou de résoudre les problèmes.

Et pourtant, si l'on accepte l'existence des rapports évoqués dans le présent développement, la direction est indispensable à la satisfaction des enseignants, à l'efficacité de l'établissement, à son amélioration et à ses capacités, et indirectement aux résultats scolaires des élèves (ce point sera abordé de manière plus détaillée dans le développement qui suit). Comme le montre de manière synthétique la Figure 2, ces observations entraînent des effets différenciés sur le recrutement, la formation et la rétention des enseignants.

4. L'amélioration des résultats scolaires par l'action de la direction

4.1 Résultats de l'étude sur le Mode de direction adapté à l'apprentissage organisationnel et à l'amélioration des résultats scolaires (LOLSO)

La Figure 4 présente de manière synthétique les relations majeures entre le mode de direction, l'apprentissage organisationnel et les résultats scolaires dans plusieurs contextes, telles qu'elles ressortent de la recherche LOLSO (Silins & Mulford, 2002a, b & c).

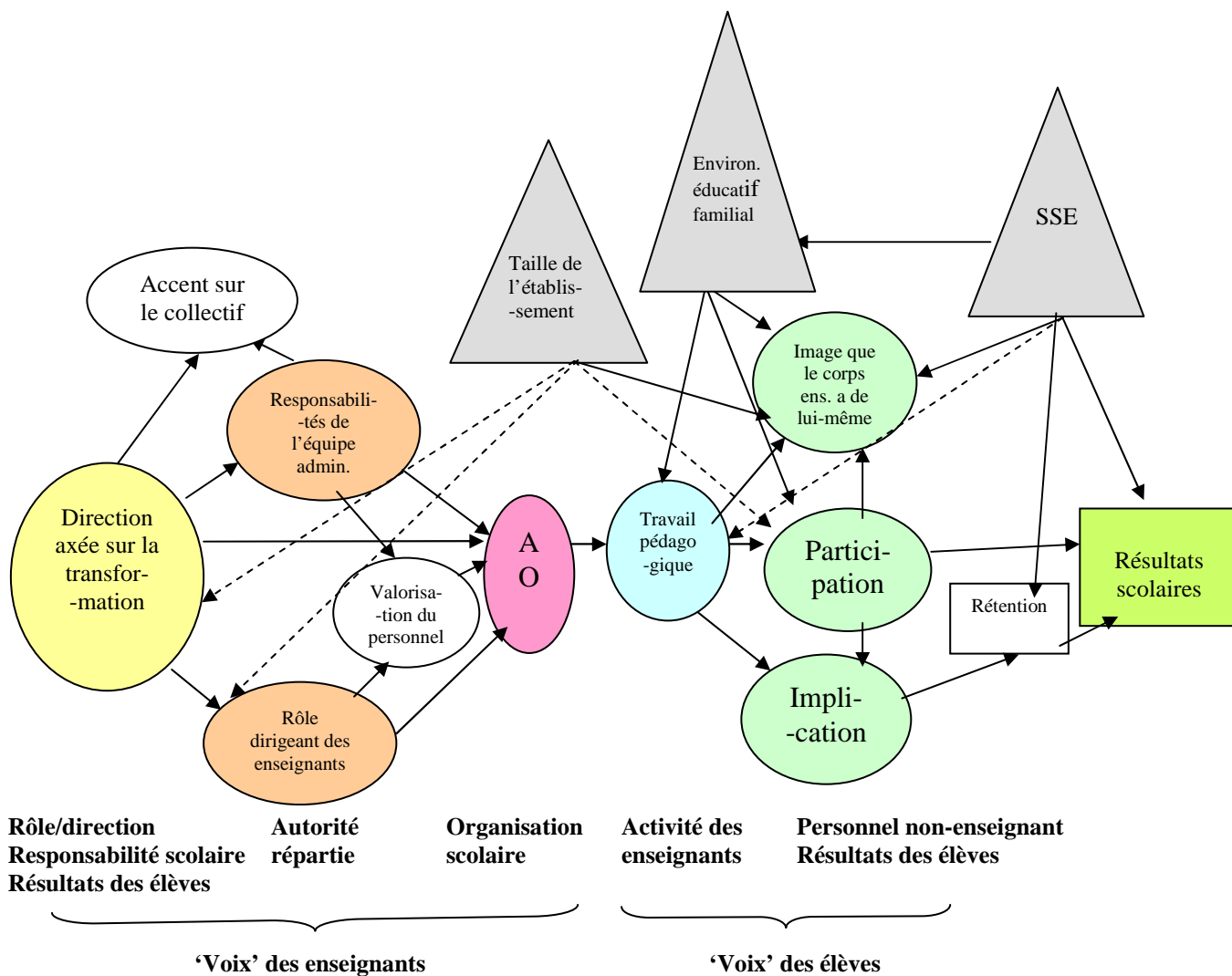


Figure 4 : Résumé pour la quatrième partie : Mode de direction adapté à l'apprentissage organisationnel et à l'amélioration des résultats scolaires (----> = relation négative et ———> = relation positive)

Bref, le projet LOLSO montre que ce qui importe dans la fonction de direction c'est à la fois le poste (directeur) et le partage des responsabilités (équipe administrative et enseignants). Mais ces deux éléments ne sont qu'indirectement liés aux résultats scolaires. Cette observation s'accorde avec d'autres bilans de la recherche dans le domaine (par exemple celle d'Hallinger & Heck, 1996), mais aussi avec un rapport récent de l'OCDE qui arrive à la conclusion « qu'il n'existe pas de relation directe entre une direction forte et de bons résultats de la part des élèves... une bonne direction favorise davantage un climat propice à l'apprentissage qu'elle n'incite directement les élèves à réussir. » (OCDE, 2001b, p. 25). L'apprentissage organisationnel (AO) ou l'efficacité collective des enseignants est la variable importante qui intervient entre le mode de direction et le travail des enseignants, puis les résultats des élèves. Ce qui veut dire que la direction apporte sa contribution à l'AO, qui exerce en retour une influence sur ce qui se passe au sein de l'activité centrale de l'établissement – l'enseignement et l'apprentissage. Elle influe sur la manière dont les élèves

perçoivent le mode d'organisation et la présentation de l'instruction, ainsi que sur l'interaction pédagogique avec les élèves et sur les attentes les concernant. Une perception 'positive' du travail des enseignants par les élèves facilite directement la participation à l'activité scolaire, l'image qu'ont les élèves de leur propre valeur et l'implication dans l'établissement. La participation des élèves est en rapport direct, et leur implication en rapport indirect (par le biais de la rétention), avec la réussite scolaire (mesurée en fin d'année 12 par l'examen d'entrée dans l'enseignement tertiaire, qui porte sur cinq matières).

LOLSO constate par ailleurs que le fait que le directeur soit un homme ou une femme, ou bien l'ancienneté, l'âge et le sexe des enseignants, ne représentent pas des facteurs facilitants pour la fonction de direction ou pour l'AO. L'absence de différence en fonction du sexe s'accorde avec des recherches récentes fondées sur une enquête sur les valeurs clés auprès de l'ensemble des chefs d'établissement de sexe féminin et auprès d'un échantillon de même effectif de chefs d'établissement de sexe masculin en Angleterre et au Pays de Galles (Coleman, 2001, à paraître). Toutefois, la taille de l'établissement joue bel et bien un rôle : les grands établissements métropolitains dont l'effectif atteint ou dépasse 900 élèves n'offrent pas l'environnement le plus propice à un mode de direction orienté vers la transformation, à un partage des responsabilités avec le corps enseignant ou à une participation des élèves, même si le fait pour les élèves d'être inscrit dans un grand établissement influe de manière positive sur l'image qu'ils ont de leur valeur scolaire. Nos propres résultats confortent les recherches vantant les mérites des petits établissements (Lee et Loeb, 2000). On a bien pris conscience du problème dans certaines régions des États-Unis, où les grands établissements se scindent désormais en unités plus compactes pour pouvoir mettre en place le réseau de soutien indispensable à l'implication des élèves et des enseignants, ainsi qu'à l'amélioration des résultats de l'apprentissage (Hodges, 2000).

On note par ailleurs l'importance d'un autre facteur contextuel, le statut socio-économique (SSE) de l'établissement. Le SSE a bien, comme on s'y attendait, un rapport positif avec la réussite scolaire des élèves, la rétention et la perception du niveau scolaire. Toutefois, ces observations demandent à être replacées dans le contexte des résultats de l'étude PISA de l'OCDE (2001c), qui a démontré que les performances scolaires médiocres ne sont pas automatiquement imputables à un environnement socio-économique défavorisé des élèves. Point intéressant, l'étude LOSLO constate que le SSE a une relation négative avec la perception qu'ont les élèves du travail des enseignants. D'autre part, l'environnement éducatif familial des élèves (espace pour étudier et aides pédagogiques, mais aussi discussion des tâches scolaires, soutien pédagogique et discussion sur les événements du monde) est en rapport plus étroit que le SSE avec l'image qu'ont les élèves de leur valeur scolaire, et entretient par ailleurs une relation positive forte avec leur participation et avec leur perception du travail des enseignants.

On constate que le fait pour un établissement de se soucier de ses rapports avec la collectivité (les enseignants perçoivent leur établissement comme entretenant des relations productives avec la collectivité et voient que les administrateurs s'en préoccupent et collaborent activement avec elle) constitue un autre résultat d'un mode de direction axé sur la transformation et d'un partage de l'autorité avec les enseignants et l'équipe administrative. Mais il n'a pas été observé de relation entre l'accent mis sur la collectivité et l'AO ou l'amélioration des résultats des élèves. Certains trouveront le cas échéant problématique cette absence de lien direct entre le privilège accordé par l'établissement à la collectivité et l'apprentissage organisationnel ou les résultats scolaires. Compte tenu de nos résultats, s'il faut choisir entre une collaboration avec la collectivité et une sensibilité à la dimension collective d'une part et l'amélioration de l'environnement familial de l'autre, cette dernière solution est plus immédiatement 'rentable' du point de vue des résultats scolaires. Le succès du projet *English Excellence in Cities* et de son mentorat éducatif est un élément à verser au dossier (Radice, 2001). Il va de soi que le fait de se préoccuper fortement de la collectivité peut répondre à d'autres motivations, y compris le développement du capital social dans la commune concernée, notamment dans les communes urbaines pauvres ou en milieu rural.

Enfin, il convient de noter que l'image qu'ont les élèves de leur valeur scolaire n'est pas liée à leurs résultats, observation qui prête sans doute à controverse. Même si nous constatons comme d'autres (Silins & Murray Harvey, 2000) que l'image du niveau scolaire n'est pas liée aux résultats, notamment aux résultats scolaires, il ne s'ensuit pas que l'image de la valeur scolaire ne joue aucun rôle dans la réussite scolaire. Il a été démontré par exemple que l'image que l'élève a de lui-même était liée à ses projections concernant sa réussite ultérieure, notamment en matière d'emploi et de gains (Feinstein, 2000).

4.2 Autres recherches récentes montrant le rôle de la direction par rapport aux résultats des élèves

Ces constatations de l'étude australienne LOLSO et ses implications concordent également avec d'autres recherches parallèles dans le domaine. Dans un chapitre qui résume les enseignements d'un ouvrage de recherche international consacré au mode de direction adapté au changement et à la réforme scolaire, Riley et Louis (2000) mettent l'accent sur un mode de direction qui va au-delà de la seule fonction, donc qui encadre une activité organique impliquant la constitution d'un réseau de rapports fondés sur les valeurs. L'un des éléments qui fondent le succès de ce mode de direction à autorité répartie est la voix de l'élève et la voix du maître.

Au niveau international également, l'étude de l'OCDE (2001b) consacrées aux innovations de la gestion scolaire dans neuf pays arrive à la conclusion que : « Les changements préparés sans une large participation de ceux qui doivent en tirer parti produisent rarement des résultats efficaces... En ce sens, chaque enseignant participe à la direction de l'école, dans la mesure où il dirige le processus d'apprentissage de ses élèves... il est frappant de constater la fréquence des références au travail en équipe comme élément essentiel de la réussite des nouvelles approches de la gestion des établissements scolaires. » L'étude fait remarquer que « dans ces organisations du savoir de ce type, les individus et les équipes sont capables de s'adapter, de faire le point sur la situation et de faire face aux problèmes qui se présentent. » (pp.58-59). « La transformation des modes d'apprentissage des élèves...exige une plus grande autonomie des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement, qui ne doivent plus se contenter de recevoir des instructions d'une autorité supérieure. » (OCDE, 2001b, p.24). L'étude poursuit : « Placer tous ses espoirs dans un chef d'établissement charismatique a rarement apporté une solution pérenne aux problèmes de l'école et s'est parfois avéré contre-productif. » (p. 25) L'étude conclut sur l'idée « qu'il est impossible de séparer l'amélioration des modes d'apprentissage des élèves de la manière dont les écoles elles-mêmes se développent en tant qu'organisations apprenantes. » (p. 32).

Les observations de PISA (OCDE, 2001c) et de LOLSO concordent également. PISA constate qu'en moyenne les élèves qui aiment bien l'école ont de meilleurs résultats que ceux qui ne l'aiment pas. L'aspect de l'engagement des élèves qui se révèle être le plus étroitement associé à leur performance en compréhension du texte écrit est leur capacité de contrôler le processus d'apprentissage, donc de bien voir ce qu'ils ont à apprendre, de clarifier chemin faisant les notions qui leur ont échappé, de trouver un complément d'information lorsqu'ils ne comprennent pas, de vérifier qu'ils peuvent se remémorer ce qu'ils ont appris et de s'assurer qu'ils ont bien retenu l'essentiel. Il n'existe certes pas de facteur qui explique à lui seul le fait que certains établissements ou certains pays obtiennent de meilleurs résultats, mais on peut présenter synthétiquement de la manière suivante (OCDE, 2001c) les politiques et les pratiques d'établissement que l'on peut associer à de bons résultats en compréhension de texte (compte tenu d'autres facteurs observés au niveau de l'école et de l'environnement familial) :

- utilisation par les élèves des ressources scolaires (bibliothèque, ordinateurs, laboratoires) ;
- enseignants ayant une qualification universitaire ;
- taux d'encadrement allant de 10 pour 1 à 25 pour 1 ;
- politique et pratiques (telles que les rapporte le directeur) en ce qui concerne les attentes des enseignants vis-à-vis de la performance des élèves, le moral des enseignants et leur engagement, ainsi que l'autonomie de l'établissement (pas celle des maîtres) ; et
- une pratique en classe qui (du point de vue des élèves) comporte des rapports positifs entre maître et élèves, une bonne discipline et, dans une moindre mesure, une insistance sur la performance scolaire et une grande exigence vis-à-vis des élèves (devoirs).

L'étude longitudinale sur la jeunesse australienne réalisée par le Conseil australien de la recherche sur l'éducation (voir Fullarton, 2002) insiste elle aussi sur l'importance de l'engagement des élèves vis-à-vis de l'école. Elle constate qu'une forte implication scolaire en arrive même à limiter les effets du SSE et du statut local. Elle conclut que l'établissement fréquenté est effectivement important. Le fait de prévoir et d'encourager la participation à un large éventail d'activités scolaires entraîne une forte proximité de l'élève avec la communauté scolaire, qui a elle-même des retombées sur les aspects plus scolaires du cursus.

Aux États-Unis, Goddard *et al.* (2000), Heck (2000), Sweetland et Hoy (2000) constatent l'existence de liens étroits entre environnement scolaire et amélioration des résultats. Goddard *et al.* (2000) observent que « l'efficacité collective des maîtres est un prédicteur important de la réussite scolaire..., plus important en ordre de grandeur que toute autre variable démographique [SSE inclus]. » (p.500). Ces chercheurs concluent : « une progression d'une unité de l'efficacité collective des enseignants est associée à une progression de plus de 40% de l'écart-type en matière de

résultats scolaires. » (p. 501). Heck (2000) observe non seulement qu'il existe un rapport direct entre un bon SSE et une amélioration des résultats, la progression étant moins marquée dans les grands établissements, mais aussi que les établissements dans lesquels la direction est perçue comme soucieuse de créer un environnement favorable et orienté vers l'excellence internationale et l'amélioration des résultats et dans lesquels l'ambiance est jugée positive « produisent dans la durée une amélioration de l'apprentissage des élèves qui dépasse les attentes. » (pp. 538-539). Sweetland et Hoy (2000, pp. 723) constatent, dans une étude de 86 établissements de cours moyens qu'une plus grande autonomie des maîtres était liée à des auto-évaluations plus fréquentes et à une amélioration des résultats des élèves aux tests de niveau (en compréhension de texte et en mathématiques) : « ...lorsque l'établissement est ouvert, collégial, professionnel et centré sur la réussite des élèves, il s'instaure un climat favorable à une prise de responsabilités productive des enseignants par rapport aux décisions pédagogiques...[mais le lien avec la réussite scolaire] passe par l'efficacité collective des enseignants. » Après 15 années passées à étudier la réforme scolaire, le Groupe de recherche sur l'éducation, composé de chercheurs venus de cinq grandes universités des États-Unis (Pennsylvanie, Harvard, Stanford, Michigan et Wisconsin) a désormais une théorie relativement simple sur ce qu'il faut faire pour améliorer l'école (Fuhrman, 2001) :

- des objectifs clairs et ambitieux ;
- une insistance particulière sur la pratique de l'instruction ;
- un investissement systématique dans la formation continue ;
- un programme d'études robuste et une direction forte au niveau du système et de l'établissement ;
- la transparence, et notamment une incitation à mettre en place des renforcements positifs.

Aux États-Unis également, Elmore (2000) énumère cinq principes qui fondent un mode de direction fondé sur la répartition des responsabilités et qui vise une amélioration à grande échelle de l'école :

- la direction s'assigne comme objectif l'amélioration de l'instruction et des résultats ;
- l'amélioration de l'instruction passe par un processus continu d'apprentissage individuel et collectif ;
- l'apprentissage requiert l'élaboration d'un modèle ;
- les responsabilités et les activités de la direction découlent de l'expertise indispensable à l'apprentissage et à l'amélioration et non des exigences formelles de l'institution ; et
- l'exercice de l'autorité implique une réciprocité dans la transparence et dans les capacités.

Au Royaume-Uni, une étude de cas très fouillée (Maden, 2001) fondée sur le suivi de 11 établissements scolaires efficaces dans des quartiers défavorisés constate, cinq ans après le début de l'enquête, que le changement et l'amélioration ont notamment pour leviers :

- la répartition des responsabilités [« On est tenté de s'intéresser exclusivement au directeur, perçu comme une sorte de travailleur miracle, mais les directeurs savent, eux, que l'amélioration se fait avant tout dans le cœur et dans l'esprit des enseignants » (p.319) et « ...il semble qu'un surcroît d'énergie mentale et émotionnelle soit déclenché par le sentiment partagé d'une réussite, particulièrement lorsqu'elle résulte d'un effort réel du personnel et des élèves » (p.330)] ;
- l'apprentissage organisationnel [« Il est probable que la 'capacité de l'établissement' est le point essentiel lorsqu'on cherche à définir de quelle manière et pour quelle raison certaines écoles entretiennent durablement l'amélioration » (p. 320)] ; et
- la participation et l'implication des élèves [« Il semble que pour être efficace la direction doit systématiquement donner l'occasion aux enseignants... mais aussi aux élèves... de prendre des responsabilités. » (p.327)].

Earley *et al.* (2002, pp. 9-10) constatent que les études de cas consacrées à dix établissements du Royaume-Uni dont la direction est exceptionnellement efficace incitent à caractériser leurs directeurs comme des personnes qui :

- résolvent les problèmes et obéissent à la 'logique de la solution' ;
- sont très visibles pendant la journée ; ont mis en place des équipes de direction confirmées ;
- considèrent les cadres moyens de l'administration comme des 'experts' ; insistent fortement sur la formation continue ;
- sont des médiateurs du changement, le négocient de manière efficace et l'adaptent aux valeurs et à la philosophie en place ;
- ont des instances de gouvernance, ou du moins des présidents de telles instances, solides et engagées.

A Hong-Kong, Cheung et Cheng (1996) constatent que l'autonomie de gestion, le travail de groupe et le bon niveau des enseignants sont statistiquement associés à une meilleure performance de l'établissement. Plus récemment, le suivi des études de cas de Cheung et Cheng (2002) intéressant trois écoles primaires qui faisaient figure d'exceptions dans l'échantillon original de 63 établissements constate que :

- l'établissement le plus faible au niveau de l'autonomie de gestion, du travail de groupe et de l'autonomie des enseignants avait une performance médiocre, c'est à dire des résultats scolaires médiocres, une mauvaise image auprès des enseignants quant à sa productivité, son adaptabilité et sa flexibilité, ainsi que des faiblesses par rapport à l'implication des enseignants dans leur métier, leur stimulation et le sens de leur travail ;
- l'établissement qui présentait des faiblesses en matière d'autonomie de gestion, mais qui était bon au niveau du travail de groupe et de l'autonomie pédagogique, produisait des résultats scolaires supérieurs ;
- l'établissement qui était autonome aux trois niveaux avait une performance supérieure à la fois pour l'amélioration des résultats scolaires, l'efficacité organisationnelle et l'attitude individuelle des enseignants vis-à-vis de leur métier.

Wylie et Mitchell (2003) participent actuellement à une recherche sur dix écoles primaires 'ordinaires' de Nouvelle-Zélande, qui se sont acquis une notoriété en raison des améliorations obtenues ces dernières années dans un contexte de décentralisation ambitieuse du système. Ils identifient six principes sous-tendant les activités, les relations et les processus qui ont permis à ces écoles de se développer dans la durée. Ces principes ont trait à la constitution d'une communauté :

- qui pouvait avoir une bonne image d'elle-même ;
- qui avait su consentir l'effort indispensable pour se transformer ;
- qui participait à une formation continue stimulante ;
- qui avait trouvé seule sa voie, par la critique et le développement de l'enseignement en classe, mais en s'intéressant systématiquement à l'apprentissage des élèves ;
- qui avait tiré avantage de sa politique de la porte ouverte vis-à-vis des pouvoirs publics, de la collectivité locale, des spécialistes du développement, des organismes professionnels, etc. ; et
- qui disposait d'une direction forte.

Observant que l'autorité de direction ne se cantonnait pas au seul chef d'établissement, Wylie et Mitchell (2003, p.12) expliquent ceci : « Les chefs d'établissement avaient une très forte détermination tout en étant de bons communicateurs, ils aimaient leur établissement et leurs élèves et ils avaient de bonnes connaissances en matière d'éducation. C'étaient également des apprenants insatiables... Ils servaient de modèle au personnel et la plupart d'entre eux encourageaient d'autres personnes de l'établissement à prendre des responsabilités. »

Ayant examiné les rapports entre le mode de direction d'une part et le recrutement, la rétention et la formation continue des enseignants et les résultats scolaires de l'autre, la présente contribution en vient maintenant au recrutement et à la formation des responsables eux-mêmes. Le développement qui suit s'intéresse au recrutement, la dernière partie à la formation, des responsables scolaires.

5. Le recrutement des responsables

5.1 Introduction

Le Tableau 4 résume les relations essentielles régissant le recrutement des chefs d'établissement.

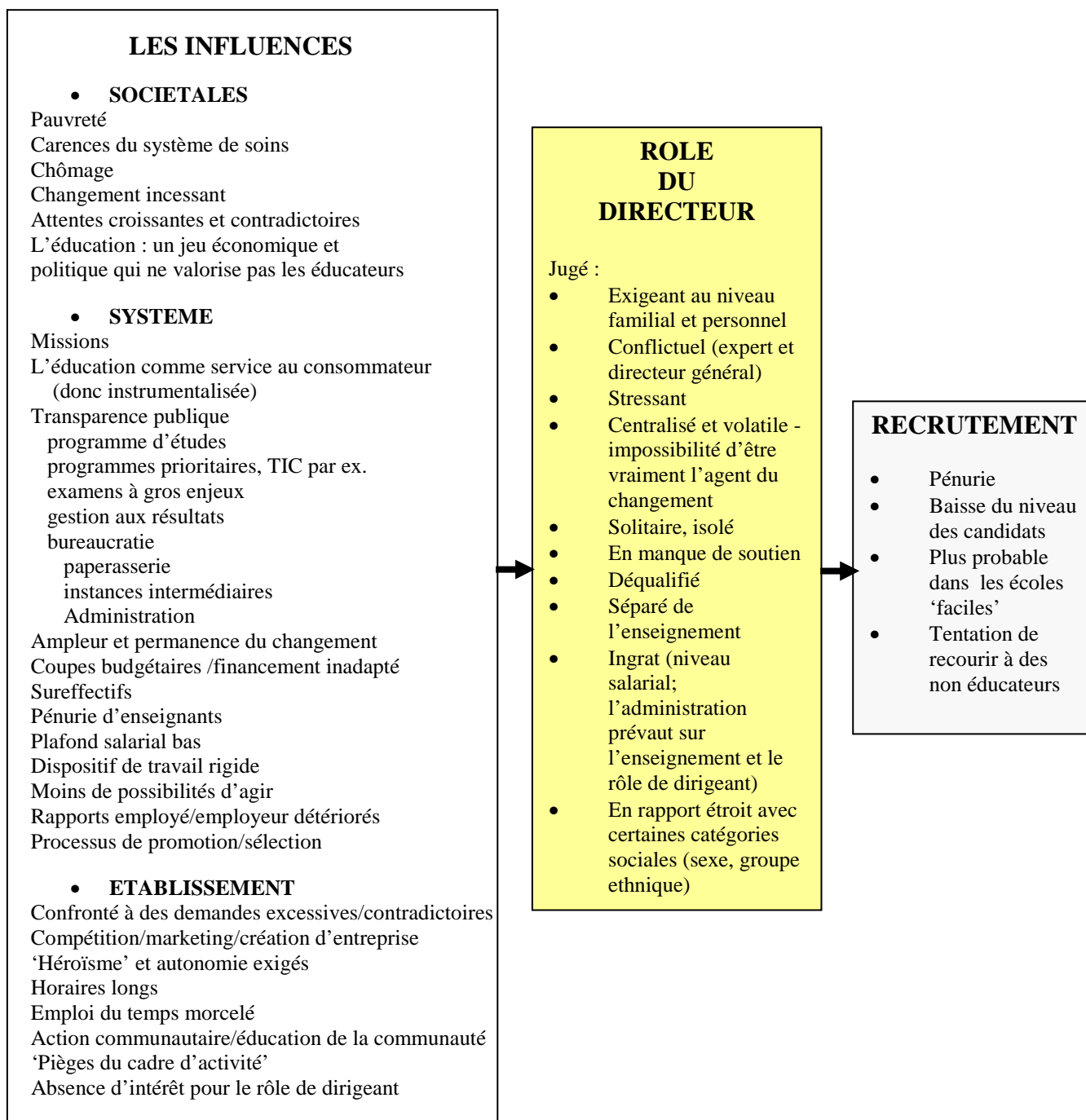


Tableau 4 : Résumé pour la 5ème partie - Recrutement des chefs d'établissement

5.2 Y-a-t-il pénurie de responsables ?

L'étude de l'offre et de la demande de responsables en milieu scolaire n'a débuté sérieusement qu'à la fin des années 1980 et l'éventualité d'une pénurie n'a commencé à susciter des inquiétudes qu'au milieu des années 1990. Les médias y ont accordé davantage d'attention au moment du changement de siècle. Cette attention a été particulièrement soutenue dans des pays comme les États-Unis et le Royaume-Uni (voir par exemple Copland, 2001 et Earley *et al.*, 2002). Une

recherche effectuée par l'auteur sur le Web à partir des mots-clés « pénurie de responsables scolaires » a donné 140.000 références, les premières citées intéressant ces deux pays.

Il existe au moins trois manières de voir le problème. On peut évoquer soit l'aggravation de la pénurie, soit la baisse de niveau des candidats, soit le taux de mobilité des responsables d'un poste à l'autre. Le premier de ces points a suscité beaucoup plus de contributions écrites que le second ou le troisième.

Y a-t-il pénurie ? Plusieurs publications récentes répondent sans ambiguïté par l'affirmative. « Dans certains pays, notamment aux États-Unis et dans la Communauté flamande de Belgique, il devient de plus en plus difficile de trouver des candidats appropriés pour une fonction qui est perçue comme de plus en plus lourde. » (OCDE, 2001b, p. 51). L'étude par Grady *et al.* (1994) d'un échantillon de chefs d'établissement en Australie constate que quels que soient l'emplacement de l'établissement, sa catégorie, sa taille ou son niveau et quels que soient leur âge ou leur sexe, 92% des chefs d'établissement australiens prévoient de se retirer ou de quitter leur poste de direction cinq ans au moins avant la date 'couperet'. Plusieurs établissements scolaires appartenant à différents systèmes, États ou territoires australiens ont signalé récemment une baisse du nombre de candidats à un poste de direction (pas d'auteur, 2002). Une étude portant sur 1.400 enseignants, directeurs et directeurs adjoints d'établissements scolaires de l'État australien de Victoria en l'an 2000 constate que 88% d'entre eux n'avaient pas l'intention de devenir directeurs (Lacey, 2000, 2001 & 2002). La pénurie peut prendre un aspect particulièrement dramatique là où les taux de mobilité sont élevés. Galvin et Sheppard (2000) observent par exemple que dans l'État américain de l'Utah le taux de mobilité des administratifs d'un poste à l'autre est presque aussi important que le taux d'attrition.

Williams (2001) observe que dans l'Ontario canadien près de 75% des directeurs d'école et plus de 40% des directeurs adjoints prévoient de se retirer en 2007. Le taux élevé de départ à la retraite parmi les directeurs adjoints amène à s'interroger sur la qualité ou l'importance du réservoir de futurs candidats à une direction. James et Whiting (1998) constatent qu'en Angleterre et au Pays de Galles moins d'un directeur adjoint sur deux fait acte de candidature à un poste de direction ou se considère comme candidat éventuel. Dans une importante étude anglaise récente sur la fonction de directeur (Earley *et al.*, 2002, p.7), les personnes interrogées « étaient d'avis que le recrutement et la rétention des chefs d'établissement allaient probablement devenir de plus en plus problématiques. » Quatre directeurs adjoints sur cinq dans cette étude ont déclaré qu'ils n'avaient pas l'intention de devenir directeurs, et quatre directeurs sur dix envisageaient une retraite précoce. En Afrique du sud, Pounder et Merrill (2001) constatent que 30% seulement des candidats qualifiés éventuels manifestent l'intention de postuler à un poste de directeur dans les cinq années à venir.

5.3 Les raisons de la pénurie

Comment expliquer cette perte d'intérêt pour un poste de direction en milieu scolaire ? On peut les énumérer comme suit :

- stress professionnel lié aux pressions de l'horaire de travail, aux coupes budgétaires, aux sureffectifs et à la pénurie d'enseignants qualifiés ;
- caractère morcelé de l'emploi du temps: la structuration du temps et de l'espace et les structures de communication font que les administrateurs n'ont pratiquement pas le temps de se livrer à une réflexion ou d'aborder avec les collègues de confiance leurs préoccupations ou leurs craintes ; le directeur est souvent isolé et doit parfois supporter seul le poids de la direction ;
- un environnement extérieur peu favorable, avec notamment la pression de plus en plus marquée des examens à gros enjeux et de la transparence ; l'ensemble des tâches obligatoires que leur imposent l'autorité locale, l'État et les pouvoirs publics et qu'ils jugent injustifiées ;
- le fait que l'école doive assumer en même temps que l'instruction un certain nombre de problèmes sociaux : la dure réalité du monde extérieur avec notamment la pauvreté, les carences du système de santé et le chômage ;
- les pressions qui poussent à un changement permanent, lequel n'est pas nécessairement bénéfique pour l'éducation ;
- le sentiment que l'enseignement est devenu un terrain de jeu économique et politique sur lequel la fonction de direction n'est pas valorisée ;
- la famille et la vie personnelle ;
- la rémunération insuffisante au regard des responsabilités et de la charge de travail qui sont de plus en plus importantes ;

- l'absence de retour d'information sur la performance ; et
- un processus de sélection parfois trop complexe et trop lourd.

Ackerman & Maslin-Ostrowski (2002, p.5) sont d'avis qu'aujourd'hui aux États-Unis « les écoles et leur direction sont prises dans de fortes turbulences...Les directeurs et les candidats à un poste de direction citent systématiquement le stress professionnel et le caractère morcelé de l'emploi du temps, la pression croissante exercée par les examens à fort enjeu et par la transparence, ainsi que les problèmes sociaux auxquels l'école est confrontée dans son activité d'instruction comme les facteurs majeurs qui affectent leur poste... » Les forces et les exigences extérieures pénètrent l'école et sont susceptibles de peser lourdement sur une carrière administrative. De nos jours, un chef d'établissement « est parfois exposé à la pression des coupes budgétaires ; aux sureffectifs ; à la pénurie de maîtres qualifiés ; et à un ensemble de tâches imposées souvent sans raisons par les autorités locales, les autorités de l'État ou celles de la Fédération. Les dures réalités du monde extérieur, notamment la pauvreté, les carences du système de soins et le chômage représentent autant de défis majeurs à relever pour le chef d'établissement. » La culture et les normes qui prévalent au sein de l'établissement créent également de graves difficultés. Comme l'expliquent Ackerman & Maslin-Ostrowski (2002, p.11) « les conditions de terrain – y compris le schéma de structuration du temps, de l'espace et de la communication – font intégralement partie de l'univers chaotique du chef d'établissement. Les administrateurs n'ont pratiquement pas de temps à consacrer à une réflexion ou à une conversation avec un collègue en qui ils ont confiance pour évoquer leurs préoccupations ou leurs craintes... le directeur peut facilement s'isoler et il risque d'avoir à supporter seul le poids de la direction. »

Il a été réuni une quantité importante de données sur les chefs d'établissement en Australie, leurs antécédents professionnels et personnels, leur formation formelle, leur carrière antérieure et leur expérience, leurs intentions quant à une démission ou à une retraite éventuelles, ainsi que sur les réalités de la fonction de direction et sur leur vision idéale de cette fonction (Grady *et al.*, 1994). Il en résulte que la plupart des directeurs envisagent de partir à la retraite cinq ans avant la date légale, les principales raisons évoquées étant la pression du métier (41%), le niveau des exigences formulées vis-à-vis de l'école (30%), les tâches et les défis nouveaux proposés à l'école, qui est obligée de faire face sauf à laisser d'autres tenter leur chance (23%). Après avoir rempli les onze pages qui constituaient le reste du questionnaire, les personnes interrogées ont utilisé les pages additionnelles prévues à cet effet pour faire part de leurs remarques. Les thèmes qui ressortent le plus fortement de ces commentaires spontanés ont été regroupés sous trois grandes rubriques :

- La pression exercée par le changement permanent, qui n'est pas toujours bénéfique. Ainsi : « C'est un changement et un bouleversement permanents, qui ne réussissent à personne, notamment pas aux enfants. » ou : « Beaucoup d'enseignants dévoués se laissent aller au cynisme et au découragement – c'est bien dommage. » (p. 29).
- Les attentes croissantes, multiples et parfois contradictoires qui alourdissent à l'excès la charge de travail de la direction et en font une activité pleine de tensions et de stress, de plus en plus souvent épuisante. « Les tâches administratives et la 'paperasse' m'empêchent de consacrer du temps au personnel, à l'encadrement de l'instruction, à l'enseignement et aux enfants. » (p. 30) ; et
- L'idée que l'enseignement est devenu le terrain d'un jeu politique et économique au sein duquel la fonction de direction n'est pas valorisée. Ainsi : « Pour le ministre, nous sommes d'abord des administrateurs et ensuite seulement des enseignants ; les parents pensent généralement le contraire ». « Nous sommes aujourd'hui sur-utilisés, exploités et trop facilement manipulés. » (p. 30), et : « Les pouvoirs publics souhaitent réduire le pouvoir et les ressources [de l'école] pour ensuite, en cas d'échec, faire porter la responsabilité aux écoles. » (p. 32).

L'étude de Williams (à paraître) qui porte sur près de 1.000 directeurs ou directeurs adjoints actuellement en poste dans l'Ontario, Canada, constate elle aussi que la presque totalité des motifs majeurs de mécontentement (identifiés par 70% des personnes interrogées) sont liés aux mesures gouvernementales, souvent mal appliquées par les conseils de district. Les causes majeures de mécontentement sont le fait que l'emploi du temps ne permet pas vraiment d'opérer le changement que demandent les autorités de la province, le manque de temps pour un travail avec les élèves, le poids de la charge de travail et l'évaluation des non élèves, qui devient de plus en plus exigeante. L'étude de Williams comporte une originalité, à savoir une recherche sur les motifs invoqués par un groupe identifié d'excellents chefs d'établissement potentiels qui avaient décidé de ne pas faire carrière dans l'administration scolaire. La majorité des facteurs déterminants étaient liés au profil de poste, à la sélection et à la formation professionnelle et aux inquiétudes suscitées par le climat de l'enseignement public. L'une des grandes

préoccupations était « le sentiment ressenti par le groupe que les directeurs n'étaient pas en mesure de fonctionner véritablement comme agents du changement. Ils avaient l'impression que la province concentrait tellement de pouvoirs dans le domaine éducatif et avait imposé tant de changements en un laps de temps très court, tout en rognant sur les ressources, que les chefs d'établissement n'avaient plus guère de possibilités d'action. »

Dans une étude plus récente, en Australie, D'Arbon *et al.* (2001), qui cherchent à voir pour quelle raison les enseignants ne postulent pas à un poste de direction dans certains établissements catholiques de Nouvelle Galles du sud, observent que le facteur dissuasif classé en tête est l'impact que le métier allait avoir sur la vie familiale et la vie personnelle. Le deuxième facteur par ordre d'importance est l'absence de soutien de la part de l'environnement extérieur. Cette étude vient conforter d'autres études (voir plus bas) qui constatent que des enseignants satisfaits de leur fonction actuelle sont d'avis que la rémunération ne tient pas compte du fait que la fonction de direction implique davantage de responsabilités et un surcroît de charge de travail et perçoivent le processus de sélection comme trop complexe et trop lourd. Lacey (2001) observe que l'attitude des enseignants qui évitent les fonctions de direction dans l'État de Victoria s'explique par le sentiment qu'ils ont que ce poste est trop stressant, trop exigeant et trop ingrat. Le stress et les longues heures de travail sont considérés comme les principaux éléments de dissuasion.

L'étude de James et Whiting (1998) en Angleterre et au Pays de Galles identifie six facteurs qui ont pesé sur la décision prise par certains directeurs adjoints de ne pas postuler à la fonction directoriale : charge de travail excessive, satisfaction par rapport à la fonction actuelle, incidence négative sur la vie familiale, manque de confiance en soi, inquiétude par rapport à la transparence publique, et facteurs externes tels que les carences du financement de l'école ou l'ampleur et l'échelle des initiatives de l'Administration. Dans la récente étude d'Earley *et al.* (2002) des responsables d'établissement en Angleterre se déclarent démotivés par l'importance excessive des tâches administratives, mais aussi par le changement permanent au sein du système éducatif. Baker (2001, p.1) remarque que « les écoles d'Angleterre sortent des affaires de l'examen de leur transparence au moment précis où les écoles des États-Unis s'apprêtent à y être plongées » et que parmi les enseignements à tirer de l'expérience anglaise figure la nécessité « de veiller à ce que l'exigence de transparence n'aille pas trop loin et ne débouche pas sur un excès de contrôle central et sur une paralysie des enseignants. » Baker (2001, p.2) fait remarquer que « dans les pays où les mesures de transparence remettent en cause l'autonomie des maîtres, on est confronté aujourd'hui à une crise du recrutement. »

Aux États-Unis, Cooley et Shen (1999) constatent que les directeurs en poste et les postulants à cette fonction ont la conviction que : le salaire de directeur n'est pas en rapport avec les responsabilités du poste ; les exigences de la fonction ont une incidence négative sur la vie personnelle ; les postulants éventuels ne sont intéressés que par certains postes précis, notamment par des postes proches de leur domicile ou par des établissements dans lesquels règnent de bons rapports entre le conseil de gestion, l'administration et les enseignants. Beaudin, Thompson et Jacobson (2002) arrivent à des constatations analogues.

Les études empiriques consacrées à l'activité des chefs d'établissement confirment le caractère hectique de leur existence. Ces études (voir par exemple Willis, 1980) montrent la brièveté, la variété et l'aspect morcelé de leur activité. Du fait de cette situation, ils sont confrontés à l'incertitude, à l'ambiguïté, à la superficialité, à une pression constante et au manque d'information en retour. Une recherche récente de Cranston *et al.* (2002) sur les réalités de l'activité de direction constatent que le travail se caractérise par des horaires très longs et un sentiment croissant de pression et elle l'impute à la diversité des tâches, aux conflits et aux exigences relativement excessives de la fonction. La plupart des chefs d'établissement sont au demeurant satisfaits de leur fonction, surtout lorsque leur activité réelle s'accorde avec la représentation idéale qu'ils en ont et avec les attentes du système. Cranston *et al.* (2002, p.28) observent que les chefs d'établissement souhaiteraient assumer davantage de tâches de direction que de tâches de gestion, « donc avoir une activité qui les implique véritablement au niveau opérationnel dans les questions ayant trait aux élèves et au personnel. » En Nouvelle-Zélande, Brooking *et al.* (à paraître) observent que le recrutement de directeurs d'écoles primaires souffre du fait que la fonction de gestion est perçue comme isolant le directeur du corps enseignant, qui est constitué de salariés de l'établissement.

Le recul de l'intérêt pour la fonction de direction tient également aux raisons suivantes :

- un réservoir de plus en plus important d'enseignants de la « génération X » qui ne voient pas dans l'enseignement, et à plus forte raison dans la fonction de direction, une carrière à vie (Draper & McMichael, à paraître). Les notions traditionnelles de carrière ne sont sans doute plus aussi stables que

par la passé : c'est ainsi que le taux d'attrition au sein du corps enseignant au cours des cinq années suivant l'obtention du diplôme, en Angleterre (Day, 1999) comme aux États-Unis (Darling-Hammond, 1990), est estimé supérieur à 50% ;

- l'absence de perspectives de promotion, ou le plafond bas de la rémunération, dans les carrières de l'enseignement. Pour obvier au problème, Brooker et Mulford (1989) proposent un modèle de promotion prévoyant la contractualisation des postes de responsabilité ;
- les chefs d'établissement comptent beaucoup sur leur expérience d'enseignants pour réussir dans les fonctions de direction (Fenwick & Collins Pierce, 2001), alors qu'ils sont de plus en plus 'chassés' de la salle de classe ;
- au profil d'âge élevé des chefs d'établissement -- en Angleterre et en Australie, deux tiers d'entre eux ont 46 ans ou plus (Earley *et al.*, 2002 ; Grady *et al.*, 1994) --, vient s'ajouter le fait que la retraite anticipée ou la démission sont désormais plus faciles et qu'elles correspondent à une intention pratiquement universelle. Boyland (2002) signale que les enseignants âgés sont plus exposés aux maladies psychologiques, telles que l'angoisse ou la dépression, susceptibles de remettre en cause leur carrière. Le phénomène est particulièrement marqué chez les hommes de plus de 45 ans. Une étude portant sur 266 établissements du Royaume-Uni observe que 71% des congés de longue durée pris par les hommes de plus de 45 ans ont pour cause le stress, le chiffre correspondant étant de 58% pour les femmes du même groupe d'âge. Une étude à l'échelle de l'Australie (Grady *et al.*, 1994) constate que l'écart moyen entre l'âge légal de la retraite obligatoire et la date prévue de départ à la retraite/démission est de 5.5 ans ;
- les postes de direction sont occupés à une écrasante majorité par des groupes sociaux spécifiques. En Angleterre par exemple (Earley *et al.*, 2002), ils sont occupés par des femmes d'origine ethnique blanche dans l'enseignement primaire et par des hommes de même origine dans l'enseignement secondaire. Aux États-Unis, où les effectifs scolaires sont à hauteur de 55% africains, américains ou hispaniques, « les femmes, qui constituent plus de 70% du corps enseignant, occupent aujourd'hui 35% des postes de direction à l'échelle nationale alors que les hommes de race blanche, qui ne représentent que 25 pour cent de l'effectif enseignant – et qui ont beaucoup moins de références en matière d'enseignement – occupent près de 50% des postes de direction à l'échelle nationale et plus de 80% des postes de directeurs de l'instruction publique ou de directeurs d'un service central ! » (Fenwick & Collins Pierce, 2001, p. 1) ;
- le non recrutement ou le refus d'examiner la candidature de femmes ayant les examens et les qualifications nécessaires. Brooking (à paraître) observe par exemple que dans l'enseignement primaire de Nouvelle-Zélande, le conservatisme et l'attitude patriarcale des employeurs du Conseil d'université font que la majorité des directeurs sont des hommes. On observe que les femmes occupant un poste de direction sont dans une large mesure placées dans un ghetto et reléguées dans les établissements les moins attrayants, les petits établissements peu prestigieux, généralement dans une zone à statut socio-économique médiocre ou dans une zone rurale isolée ;
- la plupart des personnes qui souhaitent accéder à un poste de direction, ou se faire nommer à un autre poste de direction, optent pour un établissement qui n'est pas réputé 'difficile' (voir Earley *et al.*, 2002). La typologie des établissements joue peut-être un rôle important dans l'attrait de la fonction de direction. Les personnes affectées à un établissement à statut socio-économique élevé consacrent généralement selon Wylie (1997) davantage de temps à des activités ayant trait au rôle et à la notoriété de l'établissement, ainsi qu'aux bâtiments et aux terrains, alors que les personnes affectées à un établissement à statut socio-économique médiocre ont une activité plus axée sur la prise en charge des problèmes personnels et collaborent davantage avec des organismes extérieurs ; et
- la tentation de recruter des non éducateurs en dépit de la démonstration fournie par les programmes alternatifs de certification des maîtres que ceux-ci obtiennent de moins bons résultats et que la probabilité pour qu'ils abandonnent la profession est deux fois plus forte que chez les enseignants ayant bénéficié d'une formation traditionnelle (Fenwick & Collins Pierce, 2001).

Contrairement à ce que pourrait laisser croire cette longue énumération des raisons de la pénurie, les recherches (D'Arbon *et al.*, 2001) montrent que les directeurs et leurs adjoints sont les éducateurs les plus satisfaits. La probabilité de satisfaction est d'autant plus forte que la fonction telle qu'elle est exercée coïncide avec l'image idéale qu'en a le chef d'établissement et avec les attentes du système vis-à-vis de ses dirigeants. Il a par ailleurs été constaté que les enseignants amenés à exercer des responsabilités sont plus enclins à aspirer à un poste de direction, dans la mesure où cette expérience démythifie la fonction. Lacey (2001, p.1) dit que « de nombreux enseignants assimilent dans une large mesure la fonction de direction à une fonction administrative, suivie d'une fonction de gestion pratiquement dépourvue de responsabilités... [si l'on souhaite donc] inciter les porteurs d'un

projet éducatif à accéder à un poste de direction..., il faut prévoir en matière d'administration et de gestion le soutien nécessaire pour permettre aux responsables de montrer véritablement leurs qualités de dirigeants. »

5.4 Résumé

En résumé, l'on sait désormais qu'il existe une pénurie de plus en plus grave de chefs d'établissement, et l'on soupçonne, mais sans guère d'éléments de preuve, que le niveau des candidats à un poste de direction en milieu scolaire est en train de baisser. En combinant les éléments fournis dans ce développement avec les éléments présentés dans les développements antérieurs de la présente contribution, on peut classer les raisons de la pénurie sous trois rubriques : influence de la société, influence du système et influence de l'établissement.

Au niveau de la société, ces influences comprennent :

- les problèmes sociaux (pauvreté, carence du système de soins, chômage) ;
- le changement incessant ;
- les attentes croissantes et parfois contradictoires ;
- le sentiment que l'éducation est devenu le terrain d'un jeu économique et politique au sein duquel les acteurs du milieu scolaire ne sont pas valorisés.

Au niveau du système, les pressions comprennent :

- les missions et la transparence (programmes d'études et programmes prioritaires, examens à fort enjeu, gestion par objectifs) ;
- la logique administrative (excès de formalités, augmentation du nombre des instances intermédiaires et nouvelles approches telles le 'gouvernement solidaire') ;
- la mauvaise qualité des rapports entre l'employeur et les éducateurs professionnels ;
- le recul des possibilités d'action ;
- les coupes budgétaires ;
- les sureffectifs ;
- la pénurie d'enseignants ; et
- le plafond de rémunération, qui est bas dans la carrière enseignante.

Au niveau de l'établissement, les influences comprennent :

- la concurrence ;
- les horaires longs ;
- la priorité donnée aux fonctions administratives plutôt qu'aux fonctions de direction ;
- l'implication dans l'éducation de la collectivité ; et
- les 'pièges du cadre d'activité', c'est à dire le schéma de structuration du temps, de l'espace et de la communication.

Ces influences font que le poste de chef d'établissement est jugé par les candidats éventuels trop exigeant, conflictuel, stressant, déqualifiant, solitaire, isolé, séparé de l'enseignement, privé de soutien, ingrat et réservé à certaines catégories. On notera avec intérêt que, selon les données disponibles, il semblerait que le problème de la gratification ne soit pas vu de la même manière par les candidats éventuels et par les chefs d'établissement eux-mêmes : les responsables ont, eux, le sentiment d'exercer un métier gratifiant. Il apparaît clairement que les responsables scolaires en poste ne parviennent pas à transmettre à leurs successeurs éventuels l'idée que le métier est épanouissant.

Ces influences et l'image de la fonction se traduisent par une pénurie de candidats et éventuellement par une baisse de leur niveau, sauf peut-être dans les établissements réputés 'non difficiles'. Il existe également une tentation, celle de faire appel à des non éducateurs, même si les recherches montrent que cette 'solution' ne fonctionne pas. Il n'est pas exclu que le dispositif de formation des responsables scolaires, avec sa logique dissuasive de normes scolaires et l'absence de soutien de la part du système, ait une incidence négative sur le recrutement (Gronn, 2002 ; Brundrett, 2001 ; Bush, 1999). Nous allons nous intéresser à ce problème dans le développement suivant, consacré à la formation professionnelle des responsables scolaires.

5.5 Mise en garde

Avant de passer au développement suivant, il convient d'insister sur la nécessité de bien veiller à ne pas « manger le blé en herbe », donc à ne pas hypothéquer l'avenir en rendant le rôle de responsable scolaire dissuasif pour les éléments les plus brillants. Le problème est sans doute davantage lié à au concept de la fonction qu'à l'importance du réservoir de candidats éventuels. « Il nous faut plus que jamais.... dans les postes de direction des personnes instruites, dévouées et capables d'une réflexion critique. Nous ne pouvons pas nous permettre de troquer les capacités d'instruction contre la qualité de gestion. Les deux sont indispensables, mais compte tenu des compétences et du temps qu'il faut y consacrer, il est possible qu'une seule personne ne suffise pas à la tâche. On peut faire valoir qu'il est moins difficile de trouver quelqu'un qui fasse rouler les bus à l'heure que de trouver quelqu'un qui se mette au service des enfants en encadrant – et en inspirant – ceux qui leur dispensent un enseignement. » (Fenwick & Collins Pierce, 2001, pp. 3-4).

Gronn et Hamilton (2002) estiment qu'il existe un moyen de lutter contre le phénomène de l'intensification du travail, contre l'extension permanente des fonctions du chef d'établissement, avec la multiplication des responsabilités à assumer et notamment la progression du nombre de personnes occupant l'espace. La formule de la codirection permettrait de réduire l'intensité du travail en répartissant la charge et les risques. Court (2002, p.2) identifie quatre formules de codirection en milieu scolaire : « l'alternance, avec deux personnes qui exercent à tour de rôle (seules) la direction et qui disposent de temps libre pour s'occuper de leur famille, s'impliquer dans la collectivité ou étudier... Dans la formule de la direction duale avec partage des tâches, l'un des codirecteurs assume l'administration de « l'entreprise », alors que l'autre assure l'encadrement de l'instruction... Dans la formule de la codirection intégrée, les codirecteurs assument conjointement un nombre plus important de tâches et associent d'autres membres du personnel, voire les élèves et leurs parents, à un travail en équipe et à la concertation avant la prise de décision... Dans la formule du collectif d'enseignants, des équipes d'enseignants, qui remplacent le directeur, assument conjointement l'administration de l'établissement, la définition de la ligne d'action et la planification des responsabilités. »

Si l'on veut constituer un réservoir de candidats capables d'assumer des fonctions de direction, une autre méthode consiste à donner aux enseignants la possibilité de prendre une suppléance. Dans une étude portant sur 32 communes d'Écosse, Draper et McMichael (2002, 2003) constatent qu'un nombre surprenant, 10%, de postes de chefs d'établissement sont occupés par un suppléant. Mais ces chercheurs observent par ailleurs que parmi les personnes ayant exercé une fonction de suppléant une sur deux seulement aspire à un poste de directeur permanent. L'étude en conclut qu'au lieu de recourir à la procédure habituelle de nomination plutôt soudaine à une suppléance, l'employeur devrait créer un réservoir de personnes intéressées, les préparer et les former à l'exercice de la suppléance sur des postes dont on sait qu'ils vont se libérer et leur assurer le soutien qui convient une fois qu'ils sont en poste.

La décision de prendre un poste de direction en milieu scolaire dépend dans une large mesure des choix cruciaux que font les enseignants par rapport à leur fonction. Barth (2001, p.117) explique ceci : « Dans le passé, les enseignants ont majoritairement choisi de cantonner leur fonction d'éducateurs à la salle de classe. Mais l'avenir de l'enseignement repose sur une majorité nouvelle d'enseignants qui vont prolonger leur travail d'éducateurs et en faire bénéficier l'ensemble de l'établissement. »

La décision d'accéder à un poste de direction touche également à la question de savoir si les directeurs performants actuellement en poste ont ou non le sentiment que la planification de la succession, c'est à dire la formation des futurs directeurs, constitue une part essentielle de leur fonction. Dans le monde des affaires, Cohen et Tichy (2002) constatent que parmi les sociétés cotées en Bourse aux États-Unis, celles qui sont réputées 'gagnantes' sont celles qui réussissent systématiquement à créer de la valeur ajoutée au bénéfice des actionnaires. Les entreprises qui 'gagnent' ont des responsables à tous les niveaux, et en outre des responsables qui assument la formation de responsables. S'ils veulent former de nouveaux dirigeants, les dirigeants en place doivent avoir des points de vue 'enseignables' (avoir une opinion sur ce qu'exigent la réussite et la direction des hommes), se montrer créatifs en imaginant des occasions d'enseigner et d'apprendre et savoir dépendre de manière évocatrice l'avenir de leur société. Bref, les grands dirigeants s'impliquent dans la formation : ce sont de grands enseignants. Dans le développement qui suit, nous allons en venir aux questions posées par la formation continue des responsables scolaires.

6. La rétention et la formation des responsables scolaires – la formation continue

6.1 Introduction : modèle proposé pour les étapes et les dimensions de la formation des responsables scolaires

Les développements qui précèdent soulignent « la nécessité d'une formation des chefs d'établissement et des responsables du système d'enseignement. » (OCDE, 2001b, p.50). Goldstein (2002, p.2) argumente comme suit : « L'enseignement ne devrait-il pas être considéré comme une profession, au même titre que le droit et la médecine ? Personne ne déplore que les avocats aient à passer un examen avant de s'inscrire au barreau ou que les médecins aient au bas mot quatre rudes années de formation avant d'être admis à exercer. »

Et pourtant, dans des pays comme l'Angleterre, 17% seulement des chefs d'établissement (Earley *et al.*, 2002, p.7) déclarent avoir été 'bien préparés' à cette fonction et seulement « un directeur sur huit environ se déclarait prêt à dire, au moment de la prise de fonction, qu'il était bien armé pour l'exercer. » Dans le cadre d'une étude de recherche, une enquête sur les nouveaux chefs d'établissement en Europe (Bolam *et al.*, 2000) constate que 65% d'entre eux n'ont pas bénéficié d'une formation formelle ou structurée à cet emploi. Au Canada, Hickcox (2002) signale que la formation est aujourd'hui sporadique et non coordonnée, pour les directeurs en poste comme pour les futurs directeurs, que la certification est optionnelle et qu'elle est souvent éludée. A l'inverse, un examen des développements intervenus dans les programmes de formation des directeurs en Angleterre, en Australie, à Hong-Kong et en Suède amène Caldwell *et al.* (2002, p.129) à la conclusion suivante : « il subsiste un sentiment d'inquiétude à l'idée que la fonction de directeur... pourrait être par nature impossible à exercer et que c'est ce fait, davantage que le caractère limité de la formation et du perfectionnement, qui expliquerait pour l'essentiel les carences quant au nombre et au niveau des candidats. »

Certains signes indiquent un regain d'intérêt pour la formation des chefs d'établissement dans certains pays (avec par exemple un engagement de crédit de plusieurs millions de dollars pour la création du *National College for School Leadership* à Londres et l'initiative d'un centre de formation et de perfectionnement des chefs d'établissement en Nouvelle-Zélande). Cet intérêt ne devrait pas surprendre si l'on songe aux investissements de formation consentis par les entreprises et l'importance que les pouvoirs publics et les systèmes accordent à l'école et à l'encadrement de l'école. Ce regain d'intérêt tient peut-être aussi à la pénurie de chefs d'établissement et à l'existence de rapports éventuels entre une formation de qualité d'un côté et le recrutement et la rétention de l'autre.

En dépit du fait que la formation professionnelle des chefs d'établissement constitue une nécessité et bénéficie d'un regain d'intérêt, le problème reste massif et complexe. Il existe déjà de nombreuses publications dans ce domaine, qui suscite à nouveau l'intérêt (voir par exemple Gronn, 1999 ; Hallinger, 2002 ; Huber, 2002 ; Leithwood *et al.*, 2002). Compte tenu de l'ampleur et de la complexité du problème, le développement qui lui est consacré ici ne peut espérer que l'effleurer. Ce développement va présenter le schéma des étapes et des dimensions qu'il convient de prendre en compte si l'on veut assurer aux dirigeants scolaires une formation professionnelle efficace (Tableau 5), puis résumer les travaux récents de deux chercheurs (Huber & West, 2002 et Dempster, 2002a, b & c) qui ont examiné à ce sujet plusieurs pays.

ETAPES*	DIMENSIONS		
	Choix du contenu	Mode d'instruction	Mesure du résultat
Public			
Avec qui	Contenu Agent Modalités	Agent Lieu Modalités Date	
Projet			
Nomination			
Début de carrière			
Fin de carrière			

* dans l'hypothèse où il existe une possibilité de carrière

Tableau 5 : Synthèse pour la sixième partie – La formation professionnelle des responsables scolaires

6.2 Aspects majeurs du schéma envisagé pour les étapes et les dimensions de la formation

Intéressons-nous tout d'abord à un certain nombre de constatations ou de problèmes évoqués par la recherche en ce qui concerne les étapes et les dimensions envisagées de la formation professionnelle des responsables scolaires.

6.2.1 Les étapes de la carrière

Conformément au principe de la formation tout au long de la vie et en partant de l'hypothèse que les fonctions de direction constituent bien une carrière, les étapes de cette carrière suscitent de plus en plus d'intérêt. Dans l'étude récente consacrée par Earley *et al.* (2002, p.8) à l'état actuel de la fonction de responsable scolaire en Angleterre, les données réunies contiennent implicitement « un appel en faveur d'un cadre cohérent de formation professionnelle des responsables scolaires qui se mette en place un peu après la qualification et qui se prolonge pendant et après l'exercice des fonctions de direction. » La Suède (Johansson, 2001 & 2002) s'est dotée depuis longtemps d'une approche en quatre étapes pour la formation des chefs d'établissement : recrutement parmi les personnes intéressées par la fonction ; introduction à la fonction pour ceux qui viennent d'être nommés ; programme national au bout de deux ans d'exercice environ ; et formation continue assortie de plusieurs cours universitaires. Le cadre de formation continue adopté par Hong-Kong (Walker *et al.*, 2002) prévoit des formations différentes pour les candidats au poste, les directeurs récemment nommés et les directeurs en exercice.

Dans un contexte évolutif au sein duquel le concept de carrière n'est plus aussi stable qu'il a pu l'être, il est impératif de s'intéresser tout particulièrement, de manière cohérente et systématique, à la phase d'introduction à la fonction, conçue comme une étape distincte et importante dans la vie et dans l'activité des responsables scolaires. On a par exemple aux États-Unis un partenariat public-privé, « New Leaders for New Schools » [*De nouveaux directeurs pour l'école nouvelle*] qui se consacre au recrutement et à la formation des chefs d'établissement en milieu urbain. Les futurs directeurs bénéficient d'une formation gratuite de sept semaines, d'un stage d'un an rémunéré encadré par un chef d'établissement confirmé, puis, une fois qu'ils ont pris les commandes d'un établissement, de deux années de perfectionnement intensif (Goldstein, 2002).

Le passage d'une étape à l'autre, par exemple de la fonction d'enseignant à celle de chef de section ou de directeur, comporte ses propres difficultés (voir par exemple l'étude de cas sur une directrice d'école dans le contexte norvégien, Moller, 2002). Parmi les deux techniques les plus utilisées pour cette transition, figurent le stage et le mentorat.

La littérature consacrée aux stages (depuis Crow, 2001) suggère des programmes dont les caractéristiques varient en fonction de la durée, du type d'expérience et du dosage entre influences externes et influences internes. On recommande généralement plusieurs années d'exercice pour les enseignants qui souhaitent accéder à une fonction de direction, et une période d'exercice plus brève pour ceux qui ont déjà occupé un poste d'adjoint. La socialisation, qui est un élément constitutif du stage, est considérée comme un processus dynamique qui transforme et développe les rapports entre les stagiaires, ainsi qu'entre les stagiaires et leur mentor. Les étapes de cette socialisation sont les suivantes : contact formel initial ; appréhension, prudence et minimum d'échanges ; instauration d'un climat plus détendu ; prise de confiance, efficacité partagée ; enfin, indépendance. L'évolution des stagiaires est liée pour une part au rôle joué par les différents intervenants, ainsi qu'aux contenus et aux méthodes utilisés par ceux-ci.

L'une des influences majeures dans ces programmes de mentorat est celle du mentor. C'est généralement lui qui répartit ou négocie les responsabilités, dissipe les inquiétudes, répond aux questions, vérifie les réactions et familiarise les stagiaires avec la culture scolaire, mais aussi celui qui les met en garde contre les erreurs qui risquent de nuire à leur carrière, leur ouvre des perspectives professionnelles en les patronnant et les expose à des expériences nouvelles.

La littérature identifie deux catégories de contenus qui peuvent servir à évaluer et à cerner l'expérience du stage : contenus techniques et contenus culturels. Les contenus techniques ont valeur d'instruments et ils permettent d'acquérir et d'utiliser à bon escient les savoirs et les savoir-faire de la fonction. L'apprentissage culturel ou moral touche aux sentiments, aux convictions, aux normes de la pratique et à l'échelle de valeurs de la fonction. Les méthodes utilisées pour l'acquisition des aspects techniques vont de la découverte 'par tâtonnements' et du 'bombardement' à l'exposition progressive plus structurée aux techniques.

L'une des techniques classiques est celle de 'l'échafaudage' [*exécution partielle des tâches par le formateur*], donc une phase d'observation, de discussion et d'action. Cette 'action' délaisse les tâches techniques à court terme pour privilégier le projet collectif et la constitution d'une équipe de direction confirmée. En ce qui concerne la formation culturelle, les stagiaires apprennent les sentiments, les normes et les valeurs de la fonction en observant le mentor ou le responsable de l'encadrement et en évoquant avec lui ce qui est acceptable, important, digne d'une attention particulière ou problématique, mais également les questions d'artefacts (clés, bureaux), de rituels (distance sociale entre les enseignants et le directeur), de rites (sélection interne) et de cérémonies (présentation au personnel) du métier.

Le mentorat a une longue tradition derrière lui (de Crow, 2001, à Ackerman *et al.*, 2002) et connaît actuellement un regain d'intérêt dans l'enseignement. Quels en sont les fonctions, les processus, les acteurs, les avantages et les pièges ? Les trois fonctions du mentorat sont la formation professionnelle, le développement de carrière et le perfectionnement psychosocial. Pour ce qui concerne la formation professionnelle, il s'agit d'aider les autres à acquérir les savoirs, les savoir-faire, les comportements et les valeurs de la fonction de direction. Le développement de carrière aborde les questions ayant trait à la satisfaction, à la sensibilisation et à l'avancement (contribution à la création de réseaux). Le développement psychosocial est centré sur le bien-être personnel et social, ainsi que sur les attentes, les conflits et le positionnement ou l'identité au sein de la fonction.

Le mentorat comporte plusieurs processus primaires. Le premier et le plus fondamental est celui des rapports personnels. Le second est celui de l'orientation active, de l'enseignement et des défis à relever. Le troisième implique la gestion et la mise en oeuvre du programme d'études, notamment d'un programme qui implique une collaboration active des tiers. Les processus de relations personnelles et d'orientation active impliquent l'existence d'une visée, qui est indispensable à son succès.

Les autres processus englobent l'enseignement/encadrement, le mentorat axé sur la réflexion et le parrainage. En matière de transmission d'information, les apprenants adultes apprécient les démonstrations et les modèles, mais c'est à l'apprentissage par l'action qu'ils réagissent le mieux. Il convient par ailleurs d'inciter les mentors à se remettre en question en essayant de nouveaux rôles, en assumant d'autres responsabilités, voire en questionnant leur stratégie et leurs choix. Les mentors doivent savoir à quel moment intervenir et à quel moment au contraire permettre l'apprentissage par l'erreur. Il leur faut également avoir l'esprit ouvert et autoriser une franche discussion avec les stagiaires. Le journal de bord, le jeu de rôles, les anecdotes et l'élaboration de projet peuvent également favoriser le processus. Le parrainage implique à la fois que l'on fasse nommer les stagiaires au poste qu'ils désirent et que l'on crée des occasions leur permettant de montrer à des tiers ce dont ils sont capables. Il implique par ailleurs une intervention auprès des responsables susceptibles de les faire progresser dans la carrière.

La sélection des mentors est l'une des étapes essentielles du programme de mentorat. Il convient ici de prendre en compte quatre aspects au moins : il faut des responsables scolaires performants et bien notés, réputés avoir une forte personnalité, dévoués à la tâche et soucieux de se perfectionner en tant que mentors, décidés à être eux-mêmes des apprenants et ayant du temps à y consacrer. Il est parfois difficile de trouver le mentor qui convient à tel ou tel public, mais la formule idéale consiste semble-t-il à concilier les impératifs de la sélection et ceux du développement. La sélection et l'appariement doivent être soigneusement pensés et de plus la préparation des mentors doit être planifiée et privilégiée. La formation des mentors doit couvrir le contenu (intention et nature du programme), les méthodes (enseignement/encadrement, réflexion, parrainage) et l'évaluation du mentorat.

Les avantages que retirent les stagiaires du mentorat peuvent se résumer de la manière suivante : exposition à des idées nouvelles et créativité ; visibilité par rapport à des personnalités clés ; protection vis-à-vis de situations préjudiciables ; possibilité de relever un défi et de prendre des risques ; amélioration de la confiance et de la compétence ; approfondissement de la réflexion. Mais le mentorat est un processus d'apprentissage actif impliquant la réciprocité et il comporte également des avantages pour les mentors. On peut citer notamment : la maîtrise de nouveaux savoir-faire ; la possibilité d'évaluer de manière critique sa propre manière de faire ; le regain d'intérêt pour l'enseignement ; l'extension du réseau professionnel ; le rôle accru au sein du système éducatif ; les amitiés/soutiens durables.

Les pièges du mentorat sont : le fait que les mentors ont parfois leur propre projet qui ne tient pas totalement compte de l'intérêt des stagiaires ; la tentation de faire des stagiaires des clones de soi-même ; le caractère très agréable et confortable de la relation avec les stagiaires, qui peut se traduire par un ralliement aux thèses instrumentales et

conservatrices et par la perpétuation du *statu quo*. Pour reprendre l'argument de Southworth (1995, p.27), « Il nous faut prendre garde à ne pas accorder à nos nouveaux responsables scolaires un 'soutien' qui les encouragerait à se projeter dans l'avenir en entrant à reculons dans le 21^{ème} siècle. »

Ce qui est évident dans des techniques telles que le stage et le mentorat, c'est le fait qu'elles mettent l'accent sur le lien entre le mode de direction et la culture de l'organisation : on passe de la notion de *transaction* (issue de l'Ancienne administration publique et de la Nouvelle gestion publique) à celle de *transformation* (issue de l'Apprentissage organisationnel), avec la possibilité de modifier le contexte culturel du travail. Inévitablement, les modèles 'transactionnels' continuent d'intéresser fortement les systèmes qui maintiennent un contrôle strict par le pouvoir central, alors que les systèmes dans lesquels la décentralisation est la plus marquée manifestent désormais un intérêt notable pour les modèles 'transformationnels'. (Huber et West, 2002).

6.2.2 Dimensions de la formation professionnelle

On se propose ici de s'intéresser à trois dimensions de la formation professionnelle des responsables scolaires. Il s'agit du contenu/concept, des modalités et de la mesure des résultats.

Premièrement, les contenus de formation dépendent pour une part non négligeable de la manière dont on conçoit la fonction : enseignant, administrateur ou bien dirigeant d'une organisation apprenante axée sur la transformation. Gronn (2002, p.1058) avance l'idée que « par comparaison avec le processus [antérieur] de professionnalisation en matière de gestion et de direction,... l'idée [récente] d'une formation sur mesure des responsables scolaires constitue une rupture notable, paradigmatique, par rapport au passé. Dans les systèmes fondés sur les consignes et la méritocratie, les rapports entre prestataires et bénéficiaires étaient, pour l'essentiel, favorables au fournisseur des savoirs, des savoir-faire et des valeurs demandés. Mais avec la personnalisation, c'est la situation inverse qui prévaut ; les rapports entre le fournisseur et le bénéficiaire sont de plus en plus soumis à la discipline du marché. Et le marché des futurs responsables tend à obéir à la logique de la demande. Dans le cadre de dispositifs personnalisés, les bénéficiaires du marché (c'est à dire en général les employeurs des responsables futurs) veulent avoir l'assurance que leurs recrues ont comme par le passé le bagage nécessaire, et non un bagage naturel, voire formel. » Gronn (2002) fait remarquer qu'on en est certes encore à définir la forme institutionnelle que prendra cette formation personnalisée, mais qu'on peut y distinguer trois éléments clés (empruntés à la Nouvelle gestion publique). Les voici : des normes nationales ou systémiques en matière de direction en milieu scolaire, assorties d'une évaluation diagnostique accréditée du potentiel des individus par rapport à ces normes et le recours probablement de plus en plus fréquent à des agences opérant dans le cadre d'un contrat commercial (« chasseurs de têtes »), recours conçu comme le meilleur moyen d'éviter les risques et de faire en sorte que la sélection des personnes recrutées à un poste de direction respecte les normes souhaitées.

Les recherches menées aux États-Unis par Hipp et Huffman (2003, p. 24) sur les communautés professionnelles apprenantes (s'inspirant de l'Apprentissage organisationnel), donc dans des établissements qui cherchent en permanence à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, constate par ailleurs que « la préparation des administrateurs est incontestablement la clé. » Contrairement aux développements de Gronn (2002) sur la personnalisation de la formation aux postes de direction, ces chercheurs avancent l'idée que « les programmes de formation à l'administration dans l'enseignement se doivent de préparer les futurs dirigeants à dépasser les problèmes de gestion et de leur fournir une expérience ciblée sur les relations et sur les résultats de l'apprentissage... Plus précisément, les programmes de formation aux fonctions de direction en milieu scolaire doivent assurer une orientation dans les domaines suivants : instauration d'une prise de décision concertée, élaboration d'un projet commun, création d'une synergie entre les catégories de personnel, soutien à l'interdépendance des individus au sein de l'organisation et possibilités d'apprentissage partagé pour le personnel. »

En fait, il ressort de la littérature actuelle sur la formation continue trois grands concepts identifiables (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Lieberman & McLaughlin, 1999). Il s'agit du savoir précédant la pratique, utile dans la pratique et spécifique de la pratique. On peut considérer qu'ils se situent sur un axe continu, avec à une extrémité le rôle des enseignants/dirigeants en tant que praticiens d'un savoir créé par les experts et formulé par les élites politiques, qui effectue un retour dans l'établissement par le biais de la pratique quotidienne. Le pendant est représenté par le savoir-faire professionnel des enseignants/dirigeants dont on admet qu'on ne saurait le négliger si l'on veut que l'école évolue de manière significative. Une troisième approche remet en cause ces deux perspectives et suggère que le

savoir de l'enseignant/dirigeant est simultanément local et public : la formation est certes spécifique au contexte, mais elle est également déterminée par les grandes forces sociales.

Les valeurs prennent de plus en plus d'importance dans la réflexion sur le contenu de la formation. Caldwell (2002) identifie un ensemble de six valeurs qui fondent ce qu'il appelle une nouvelle acception du bien public : accès, égalité des chances, choix, croissance, efficacité et harmonie. Begley (2003) avance l'idée que l'acquisition de capacités d'administration plus élaborées dépend pour une part d'une perception correcte de l'influence exercée par les valeurs personnelles sur les pratiques organisationnelles et sociales. Après avoir travaillé avec des groupes d'administrateurs scolaires au Canada, à la Barbade, en Suède, en Australie et en Russie, Begley identifie pour les valeurs quatre bases de motivation (conséquences, consensus, préférences/intérêt personnel et éthique/principes), ainsi que sept sources de valeurs et de conflits entre valeurs (l'individu, le groupe, la profession, la communauté, la culture et la sphère transcendantale—Dieu, la foi, la spiritualité).

Deuxièmement, on peut identifier en matière de formation professionnelle des responsables scolaires toute une gamme de modalités. Y figurent :

- l'agent (université, employeur, syndicat, partenariat). Des recherches récentes conduites en Angleterre (Earley *et al.*, 2002, p.9) montrent que : « les responsables scolaires se tournent essentiellement vers leurs pairs, au sein ou en dehors de l'établissement, lorsqu'ils ont besoin d'idées ou d'inspiration. »
- le lieu (sur site, ailleurs, à distance, formule mixte) ;
- le mode d'instruction (cours frontal, tutorat, résolution de problèmes, formule mixte, mentorat, stage d'apprentissage à temps plein, à temps partiel ou flexible) ; et
- l'horaire (le plus commode pour les participants, l'établissement, l'employeur ou pour une maximisation du transfert de connaissances).

Sur la question du mode, Mulford (1984) fait remarquer que les méthodes faisant appel à l'expérience sont parfois plus efficaces sur certains aspects de la formation, mais qu'elles impliquent généralement que les formateurs et les stagiaires s'exposent davantage et courent ainsi un risque. Elles déplacent en outre le lieu du 'contrôle', qui échappe au formateur. Par ailleurs, Mulford nous rappelle qu'il faut examiner les stratégies de formation en tenant compte des caractéristiques des personnes formées, du contexte ou du cadre de la formation, ainsi que des résultats souhaités. Cela implique toujours un formatage, mais aussi des rééquilibres en fonction non pas simplement des programmes, de leurs groupes cibles et de leurs objectifs, mais aussi en fonction des différentes catégories d'apprenants au sein d'une même structure de programme. Il est clair qu'on peut en tirer des enseignements utiles pour la formation des formateurs, alors que dans les pays que nous avons examinés ce point retient beaucoup moins l'attention que la question des contenus et des méthodes.

Troisièmement et enfin, il n'existe guère d'outils, ou d'outils facilement accessibles, permettant de mesurer le succès de la formation professionnelle des responsables scolaires. On pourrait songer :

- à un retour d'information en provenances des participants, des concepteurs et des prestataires sur la pertinence du contenu, la qualité de l'instruction et l'utilité de la mesure des résultats ;
- à un retour d'information en provenance de plusieurs sources (participants, employeurs, collègues, personnel, étudiants) sur la réussite ou l'échec du responsable scolaire à la suite de cette formation ou à un stade ultérieur de sa carrière, notamment dans des collectivités locales ou des établissements différents ; et
- à une mesure du lien éventuel entre cette formation professionnelle et le recrutement des enseignants et des responsables scolaires, leur formation et leur rétention : il est indispensable que la formation professionnelle se préoccupe d'attirer, de soutenir et de perfectionner les responsables, et non de les dissuader, de les remettre en question ou de les critiquer.

Un point suscite de plus en plus d'intérêt en matière de formation professionnelle des responsables scolaires : c'est le lien entre normes et gestion par objectifs. Il s'agit là de toute évidence d'un développement lié à cette formule de gouvernance de l'enseignement qu'est la Nouvelle gestion publique. Leithwood *et al.* (2002) ont comparé cinq ensembles de normes de formation provenant des États-Unis, d'Australie, du Royaume-Uni et de Nouvelle-Zélande (voir Annexe 1). Ils constatent que ces normes ont pour point commun de mettre l'accent sur la gestion financière et d'inclure le recrutement du personnel, le rôle de modèle, le statut d'activité permanente donné à la formation continue dans l'ensemble de l'établissement, le suivi et l'évaluation des enseignants et des élèves, le recours à des examens notés pour orienter le programme d'études et l'instruction, une large consultation, une implication des parents et de la collectivité et une action de communication efficace en direction de toutes les parties prenantes, ainsi que la

valorisation de la diversité. Ne figurent pas sur la liste le rôle dirigeant des enseignants, le bon dosage des obligations que comporte la fonction de direction, le stress et le moral des enseignants, l'adoption de programmes nouveaux pour faciliter la mise en oeuvre, les conséquences des examens à gros enjeu, le marketing, la collaboration avec le conseil de gestion, les contacts avec l'extérieur et la fonction entrepreneuriale et la prise en compte des caractéristiques politiques, sociales et organisationnelles du contexte au sein duquel opèrent les responsables.

Gronn (2002) évoque l'évolution des normes de direction scolaire au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, puis identifie les inquiétudes sérieuses que suscite ce type d'approche. Il s'agit des rapports avec l'activité, du lien causal présumé entre l'action du directeur et les résultats scolaires (c'est là-dessus que repose tout l'édifice des normes), de l'éventualité que ces normes ne portent un coup sérieux à l'aspect traditionnellement volontaire de la formation professionnelle et à la multiplicité de ses formes, mais aussi de la possibilité qu'elles réduisent le degré de différenciation au sein du réservoir de candidats à un poste de direction, qui sont appelés à exercer dans des collectivités locales différentes, et qu'une formule de formation obéissant à la logique dissuasive des normes ait une incidence négative sur le recrutement (voir également Brundett, 2001 ; Bush, 1999).

Mongan et Ingvarson (2001) examinent la gestion de la performance des responsables scolaires dans l'État australien de Victoria et observent des carences sur plusieurs points importants. Ils constatent notamment que le dispositif ne prévoit pas de lien entre la gestion de la performance et l'amélioration des résultats des élèves, de l'établissement ou de la qualité de sa gestion. Dressant le bilan de la formation professionnelle des chefs d'établissement au Royaume-Uni, en Nouvelle-Zélande et en Australie, Dempster (2002c, p. 39) arrive à la conclusion que le recours à des normes et à un cadre de compétences n'en est qu'à ses débuts et que la recherche ne donne guère d'indications sur l'incidence et les effets de ces cadres. Mais il évoque les critiques que suscitent certaines de leurs limites, notamment le fait qu'« ils privilégient généralement un profil de poste acceptable pour l'employeur plutôt qu'une formation professionnelle dans des domaines intéressant les personnes qui opèrent dans un contexte atypique », qu'ils morcellent la performance professionnelle, isolent la performance des circonstances qui l'accompagnent et exigent un niveau de précision difficile à atteindre dans un cadre professionnel. Il est d'avis que dans son propre pays, l'Australie, les impératifs du système « sont respectés au détriment de l'autonomie des directeurs et de leur engagement vis-à-vis des valeurs morales associées à la profession. » Barber (2001) va jusqu'à affirmer que dans les pays où les mesures de transparence, comme la gestion par objectifs, remettent en cause l'autonomie des maîtres, il y a crise du recrutement.

Ces trois dimensions de la formation professionnelle des responsables scolaires (contenu, modalités et mesure des résultats) sont mentionnées dans les examens récents du domaine. Ribbins (2000) par exemple plaide pour une approche qui :

- se préoccupe essentiellement d'améliorer la scolarité et les résultats des élèves ;
- soit systématique, complète et de haut niveau ;
- offre des possibilités de formation continue à chaque étape de la carrière ;
- s'intéresse aux compétences pratiques, mais aussi aux aspects plus philosophiques ;
- mobilise plusieurs prestataires ;
- par-delà le tronc commun de formation, soit favorable à d'autres formules plus ambitieuses ; et
- s'appuie sur les meilleures données disponibles et facilite la recherche qui les produit.

Un autre exemple est fourni par Bredeson (2003), qui propose un ensemble de principes de conception pour les formules visant à étendre et à légitimer les possibilités de formation offertes au personnel des écoles. Utilisant une métaphore tirée de l'architecture et s'appuyant sur les recherches empiriques et les pratiques exemplaires, Bredeson (2003) identifie six thèmes directeurs :

- en matière de formation professionnelle, il s'agit d'apprendre, d'inclure les enseignants et d'associer les chefs d'établissement à la conception ;
- l'expertise professionnelle est un cheminement et non une référence ;
- les possibilités d'apprentissage professionnel sont illimitées ;
- l'apprentissage des élèves, la formation professionnelle et la mission organisationnelle sont intimement liées ;
- la formation professionnelle est un problème humain et non une question de programmes ou d'activités.

Les étapes et les dimensions suggérées se retrouvent également dans deux grandes études internationales. C'est à ces études que nous allons maintenant nous intéresser avant de conclure sur les implications éventuelles du matériel présenté.

6.3 Résultats de certaines recherches internationales récentes

6.3.1 Les recherches d'Huber et West

Huber et West (2002) présentent une synthèse des dispositifs de formation professionnelle des responsables scolaires, réputés correspondre à la bonne pratique, mis en place dans dix pays (France, Pays-Bas, Angleterre et Pays de Galles, Allemagne, Singapour, Hong-Kong, Australie, Nouvelle-Zélande, Canada et États-Unis – voir un résumé par pays en Annexe 2, Tableaux 1 à 11). Leur analyse prend en compte huit dimensions : objectifs, contenu, méthode, schéma (nombre de journées et intervalle de temps nécessaire), statut (obligatoire ou optionnel ; intérêt du point de vue des perspectives de carrière), coûts et responsables du financement.

Les auteurs ont deux systèmes de classification pour les dispositifs étudiés (voir Tableaux 6 et 7). La première classification part du degré de décentralisation, reporté sur deux axes, l'un qui prend en compte le niveau du contrôle central sur l'ensemble du système éducatif, l'autre l'implication du pouvoir central dans la conception, la mise en oeuvre et l'accréditation des programmes. Ce qu'ils constatent, c'est que dans les systèmes au sein desquels la centralisation prédomine (France, Allemagne, Hong-Kong par exemple) la formation professionnelle des responsables scolaires obéit à un dispositif centralisé. Les programmes sont normés, soumis à un suivi rigoureux, obligatoires dans la plupart des cas, les pouvoirs publics maintenant une présence forte et continue dans le processus d'assurance qualité. L'extrême inverse est représenté par la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas. On y observe une autonomie très importante au niveau de l'établissement, accompagnée d'une définition locale et non nationale des objectifs et du projet d'établissement. On y trouve également une prospérité économique qui autorise toute une gamme de programmes et de possibilités de formation. Le reste est représenté par des pays dans lesquels l'autonomie des établissements existe, mais à des niveaux variés, mais où le schéma général et l'approche sont fortement subventionnés.

Huber et West (2002) expliquent que ces exemples nous montrent comment concilier les deux préoccupations majeures des décideurs : d'une part une prise de décision à l'échelon de l'établissement et une forte implication de la collectivité dans la direction de l'école ; d'autre part, l'intervention des pouvoirs publics pour garantir dans une certaine mesure la présence d'un ensemble de candidats convenablement formés et assez expérimentés pour gérer le stock d'écoles. Ils sont convaincus qu'au cours des années à venir d'autres pays viendront figurer dans le quart inférieur gauche de la matrice.

		Approche de la formation professionnelle des responsables scolaires	
		centralisation prédominante	entrepreneuriale
Degré de Contrôle central sur la gestion scolaire	centralisation prédominante	A France; Allemagne; Hong-Kong; Singapour	B
	dévolution importante	C Ontario, Canada; Exemples des Etats-Unis ; NSW, Australie; Angleterre & Pays de Galles	D Pays-Bas; Nouvelle-Zélande

Tableau 6 : Centralisation/décentralisation des systèmes scolaires et du dispositif de formation des responsables scolaires selon Huber et West (2002)

La deuxième classification adoptée par Huber et West (2002) prend en compte l'importance accordée aux expériences et aux cours magistraux dans les formules de formation proposées (voir Tableau 7). Les auteurs observent que l'on peut regrouper les exemples sous trois rubriques, selon que l'accent est mis, comme en France, sur le programme avec pondération forte des expériences ou bien comme à Hong-Kong sur le cours magistral, qui en constitue l'essentiel.

Le premier groupe, qui privilégie l'apprentissage par l'expérience, adopte, en matière de formation, des programmes qui reprennent certaines des caractéristiques du 'stage' (voir point 6.2.1). Contrairement au premier groupe, le troisième tend à recourir au mode d'apprentissage traditionnel à base de cours, à charge pour les participants de faire le lien entre les cours -- voire les ateliers -- et leur lieu de travail, entre la 'théorie' générale et leur pratique particulière. Le groupe intermédiaire pratique une 'économie mixte', qui dose les deux éléments : on y met l'accent, jusqu'à un certain point, sur le travail pratique et les applications, mais dans la plupart des cas en se référant au contexte d'activité scolaire des intéressés et avec le soutien d'un mentor. Ces programmes présentent par ailleurs semble-t-il une forte composante de séances 'traditionnelles' à base de cours magistraux.

Huber et West (2002) arrivent à la conclusion que ces programmes, qui s'efforcent d'allier les actions de formation et les tâches en milieu scolaire, présentent de gros avantages.

		apprentissage par			
	cours magistraux				
centré sur les expériences		modèle mixte		centré sur le cours magistral	
France ; Singapour ; Australie occidentale ; Pays-Bas		New Jersey ; Ontario ; Angleterre ; Nouvelle-Zélande		Nouvelle Galles du sud, Australie ; Allemagne ; Hong-Kong	

Tableau 7 : Orientation des formules de formation aux fonctions de direction en milieu scolaire, selon Huber et West (2002)

Leur recherche a conduit Huber et West (2002) à proposer huit généralisations en ce qui concerne les tendances actuelles en matière de préparation aux fonctions de direction en milieu scolaire :

- on privilégie désormais l'identification des objectifs précis du programme : *la planification passe du général au particulier* ;
- l'accent se déplace et *les fonctions de maintenance cèdent le pas aux activités qui favorisent l'amélioration de l'école et cherchent explicitement à élever le niveau des résultats* ;
- on privilégie désormais la formation individuelle, le développement personnel plutôt que la préparation à une fonction ; on s'intéresse beaucoup plus aux valeurs individuelles et à la manière dont ces valeurs retentissent sur la culture de l'établissement ;
- on privilégie l'encadrement de l'enseignement ou de l'instruction ;
- on abandonne les actions de formation isolées et sans liens entre elles, les actions 'ponctuelles', au bénéfice de programmes soigneusement planifiés et cohérents, relativement longs, que le responsable se voit proposer plusieurs fois dans sa carrière ;
- *l'émergence de nouveaux dispositifs de partenariat* pour concevoir, mettre en oeuvre, suivre et évaluer les programmes de formation ; parmi les partenaires figurent généralement les représentants de l'organisme

employeur (qu'il soit national, d'État ou local), des spécialistes de l'éducation appartenant au secteur universitaire et, de plus en plus, de groupements professionnels représentant les responsables scolaires eux-mêmes ;

- le rapprochement indispensable de la théorie et de la pratique ; et
- l'apparition d'une convergence entre *le contenu des programmes d'études* et les problèmes d'apprentissage ou bien les compétences personnelles et relationnelles des responsables.

6.3.2 Les recherches de Dempster

Dempster (2002a) recourt lui aussi à l'intersection de deux axes pour définir quatre orientations dans la formation professionnelle : reconstruction ou reproduction du système et priorité aux hommes ou au système.

- Le fait de privilégier la reproduction du système ou ses résultats conduit à centrer la formation sur la *maintenance du système*. Dans cette orientation, la formation aux fonctions de direction en milieu scolaire est généralement axée sur les compétences, liée à ligne d'action des autorités centrales et axée sur l'autorité, les responsabilités et la transparence.
- Le fait de privilégier la reconstruction du système et ses résultats conduit à s'orienter en fonction de la '*restructuration du système*'. Ici, la formation est censée aider les responsables à développer des valeurs et des attitudes conformes au système ; à modifier les structures et les fonctions de l'établissement dans le sens voulu par le système ; à obtenir par ce changement, dans le cadre de l'enveloppe budgétaire prévue, les résultats voulus par le système ; et, en matière de résultats, à réunir et exploiter les données stipulées par le système.
- En combinant la reproduction du système et la priorité aux hommes, on aboutit à une orientation axée sur le *maintien durable du statut professionnel*. La formation est censée en l'occurrence traiter les problèmes liés à l'exercice concret du métier, être liée à l'identité professionnelle telle qu'elle est définie par le responsable lui-même et respecter l'impératif éthique d'indépendance professionnelle.
- Enfin, en combinant la reconstruction du système et la priorité aux hommes, on aboutit à une orientation axée sur la *transformation professionnelle*. Dans cette orientation, la formation professionnelle des responsables est censée prévoir une critique constructive de la société, du système et de l'organisation ; remettre en question les idées reçues ; analyser et revoir les connaissances professionnelles individuelles et collectives ; et reconstruire la scolarité et les fonctions de direction en s'inspirant de formules alternatives.

Le fait que Dempster (2002b, p.44) ait lui-même participé à des actions de formation professionnelle à l'intention des responsables scolaires dans quatre pays (Écosse, Angleterre, Danemark et Australie) l'amène à affirmer que c'est l'orientation par le système qui prédomine et qu'il « n'existe guère d'éléments permettant de dire » que « l'autre 'face de la pièce', c'est à dire l'aspect humain, suscite un intérêt comparable. » Il arrive à la conclusion (Dempster, 2002c, p. 39) que « la formation professionnelle des responsables scolaires exige un dosage délicat entre les exigences du système vis-à-vis des responsables pris individuellement et les exigences des praticiens vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs collègues... [mais qu'il] n'est pas facile de réaliser ce dosage lorsque les exigences de l'administration quotidienne jointes au dévouement vis-à-vis de l'employeur font pencher l'apprentissage des responsables vers les initiatives, les priorités et la ligne d'action du système et vers les certitudes découlant de l'efficacité des routines. » Dempster (2002c, p.39) est d'avis que le mieux est de laisser effectuer ce dosage « par des groupes de responsables ou des collectifs et des groupements de spécialistes déterminant et appliquant leur propre programme de formation professionnelle. »

III. QUELQUES CONSEQUENCES

La présente contribution a débuté par une énumération large des évolutions intervenues dans la société et dans l'éducation et par une interrogation sur le point de savoir dans quelle mesure ces évolutions se répercutaient sur les fonctions, le recrutement et la formation des responsables scolaires. Pour tenter de répondre à la question, elle a d'abord essayé de voir dans quelle mesure les différentes approches de la gouvernance scolaire entraînaient une modification des fonctions de direction en milieu scolaire. Puis on a examiné le rôle des responsables dans le renforcement du recrutement, de la formation et de la rétention des responsables, ainsi que leur contribution à l'amélioration des résultats scolaires. Les données disponibles montrent sans ambiguïté le rôle crucial des responsables dans l'amélioration continue de l'offre éducative. Compte tenu de l'importance de la fonction de direction en milieu scolaire, on s'est ensuite intéressé au recrutement, à la formation et à la rétention (ou à la formation continue) des responsables.

La présente contribution conclut sur les conséquences que l'on peut éventuellement tirer de cette analyse. Ces conséquences sont regroupées selon les trois thèmes principaux qui fournissent le cadre de cette contribution. Du fait de cette approche, il convient de remarquer que certaines d'entre elles apparaissent à différents points (conséquences 1.1 et 3.1 par exemple). On pourrait songer à d'autres manières de les regrouper, par exemple par rapport à l'attrait de la fonction de direction en milieu scolaire (1.4, 1.6 et 4.5), à la sélection et à la nomination (1.5, 2.2, 4.6, 4.8), à la formation initiale (5.1, 5.3, 5.9), à la rétention (4.4, 5.1, 5.2, 5.4, 5.6, 5.7, 5.8) ou à l'action sur l'efficacité des enseignants et des établissements (1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.3). Le lecteur est invité à utiliser ce matériel selon le mode le mieux adapté à son objectif et à son contexte propres.

1. Comment répondre aux attentes vis-à-vis de l'école

- 1.1 Envisager l'éducation sous un angle plus large que la seule réussite scolaire et y inclure des domaines comme l'implication des élèves, leur participation et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que le capital social de la collectivité (donc des domaines qui ont une meilleure valeur prédictive en ce qui concerne la réussite dans la suite de la vie). Doit-on par exemple considérer l'échec comme une composante indispensable de l'apprentissage ?
- 1.2 Concilier décentralisation et qualité globale du système. Il faut se demander s'il est bien nécessaire que les écoles rendent compte de manière aussi détaillée et revoir la formule. Si l'on se propose de fixer des priorités, faut-il par exemple privilégier les résultats ou les procédures ? Si l'on privilégie les résultats, il convient alors de s'intéresser aux éléments d'information prouvant que certains types de résultats, notamment ceux qui relèvent de la standardisation, sont préjudiciables à l'enseignement et à l'apprentissage et recréent une stratification en fonction de la race et de la classe.
- 1.3 Explorer de manière sérieuse la formule de la gouvernance solidaire (collaboration entre tous les services) pour répondre aux attentes accrues vis-à-vis de l'école.
- 1.4 Revoir les responsabilités liées à la fonction de direction et le soutien administratif dont elle bénéficie pour s'assurer que la priorité est bien donnée à l'encadrement de l'enseignement et que les chefs d'établissement disposent du temps et de l'espace nécessaires pour jouer véritablement un rôle de dirigeants au lieu d'être de subir les tracasseries administratives, avec par exemple un flot incessant de circulaires et de règlements. Disposent-ils de l'autorité et de la flexibilité nécessaires pour bien relever les défis qu'impliquent systématiquement leurs responsabilités ?
- 1.5 Revoir le processus et les critères de nomination pour s'assurer qu'ils répondent aux exigences nouvelles de la fonction. Vérifier que les chefs d'établissement disposent des capacités et du temps nécessaires pour constituer une équipe qui devra notamment :
 - mobiliser l'ensemble des parties prenantes et négocier avec elles l'élaboration d'un projet d'établissement précis, 'contresigné' par tous les acteurs ;
 - gérer la communication et les réactions (la stratégie diffère selon la partie prenante concernée) ; et
 - assurer un suivi, une pratique et une ligne d'action.
- 1.6 Envisager des recrutements à durée déterminée et voir les avantages ou inconvénients éventuels :
 - de contrats de fonction, associant la titularisation dans un poste d'enseignant et la contractualisation de toutes les fonctions de responsabilité ;

- d'un changement d'affectation au bout d'un certain temps (disons sept ans dans le même établissement) ;
- d'absences périodiques du contexte scolaire pour une période sabbatique de recherche ou un détachement sur un poste intéressant (y compris dans l'entreprise, surtout lorsque la réciproque est possible) ; et
- de nominations conjointes avec une université, un organisme de formation, etc. ; et
- de la codirection.

2. Les moyens auxquels peut recourir la direction pour attirer, former et retenir des enseignants efficaces

- 2.1 Les systèmes scolaires et leurs responsables doivent envisager de conférer davantage d'autonomie aux enseignants : il est prouvé qu'on augmente ainsi l'attrait de la profession en tant que choix de carrière (les enseignants sont attirés par la profession et y demeurent lorsqu'ils ont le sentiment d'y être à leur place et de contribuer à la réussite de leur établissement et de leurs élèves).
- 2.2 L'identification et la formation des dirigeants éventuels doit être formalisée, et non être laissée au hasard. Le processus implique que l'on donne très vite aux jeunes enseignants la possibilité d'exercer des responsabilités.
- 2.3 Les interventions sur le système éducatif doivent cibler la concrétisation du programme national et des priorités nationales, mais aussi admettre que l'application de n'importe quelle mesure passe inévitablement par des phases de développement. Au moment où l'on cible l'intervention, il faut prendre en compte le fait que les choses se font progressivement et que les actions (y compris l'évaluation des résultats) qui s'imposent à tel ou tel stade peuvent se révéler inadéquates, voire préjudiciables, à un autre stade.
- 2.4 Dans le cadre de leur fonction, les chefs d'établissement doivent :
 - valoriser et soutenir les maîtres (collaborer avec eux au lieu de les utiliser) ;
 - jouer pour eux un rôle de tampon par rapport aux pressions externes, qui sont de plus en plus marquées et parfois contradictoires ; et
 - privilégier une amélioration durable en développant la capacité enseignante et la capacité de l'établissement.

3. L'action des responsables sur l'amélioration des résultats scolaires

- 3.1 Envisager l'éducation sous un angle plus large que la seule réussite scolaire et y inclure des domaines comme l'implication des élèves, leur participation et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que le capital social de la collectivité.
- 3.2 Revoir les fonctions de direction et considérer qu'elles sont là pour rendre service aux autres et leur permettre de se prendre en charge, pour rendre justice à la différence (sexe, origine ethnique, expérience, attitudes et idées), instaurer le contact et questionner le statu quo.
- 3.3 L'apprentissage organisationnel, ou l'efficacité collective du corps enseignant, est la grande variable qui intervient entre la fonction de direction et l'activité enseignante, puis les résultats scolaires ; il faut donc privilégier très vite le soutien au développement de l'AO dans les écoles.
- 3.4 Il convient de s'intéresser davantage au contexte dans lequel opèrent les chefs d'établissement, notamment la taille de l'établissement, son SSE et l'environnement pédagogique familial des élèves.

4. Recrutement

- 4.1 Se demander si les mesures de transparence remettent en cause l'autonomie des maîtres et des établissements.
- 4.2 Veiller à ce que les directeurs aient véritablement à diriger et non à gérer.
- 4.3 Inciter davantage d'enseignants à prolonger leur activité éducative au-delà de la salle de classe et à en faire bénéficier tout l'établissement. Le recrutement et la rétention des enseignants et de l'encadrement moyen sont ici décisifs.
- 4.4 Élaborer un cadre complet pour la gestion des postes à pourvoir : la planification doit aller au-delà du simple remplacement juste-à-temps. Il faut un nombre suffisant de candidats de bon niveau, intéressés par l'emploi et le connaissant assez pour prendre leur décision en toute connaissance de cause (donc donner aux intéressés l'occasion de se familiariser avec le métier). Vérifier le nombre de candidats à un poste de cadre moyen ou à une formation de directeur et réagir si ce nombre paraît faible.

- 4.5 Il faut que le poste de chef d'établissement apporte des satisfactions professionnelles et donne à l'extérieur l'image d'un poste gratifiant. Il faut redoubler d'efforts pour faire en sorte que la tâche apparaisse comme attrayante et 'faisable' aux yeux des candidats, ce qui passe aussi par un examen de la charge de travail. Les stratégies sont les suivantes :
- donner très tôt aux jeunes enseignants l'occasion d'exercer des responsabilités ;
 - diffuser les exemples de bonne pratique en ce qui concerne la gestion de la charge de travail, ainsi que les modèles de structures et de processus scolaires qui utilisent de manière efficace le personnel, notamment administratif, par le biais d'une délégation de pouvoir ;
 - démythifier la fonction de directeur, particulièrement pour ce qui touche aux responsabilités administratives et financières ; et
 - inviter les chefs d'établissement à manifester leur satisfaction professionnelle.
- 4.6 Le processus de sélection se doit d'encourager et de soutenir les personnes qui aspirent à ce poste au lieu de les dissuader, et ce :
- en prenant acte du fait qu'il existe plusieurs profils de carrière possibles ;
 - en réduisant la complexité du processus, le temps à y consacrer et le stress ; et en le fondant sur le principe du mérite et de l'égalité des chances.
- 4.7 Développer les programmes de formation professionnelle pour améliorer les processus de sélection.
- 4.8 Mettre en place des programmes de recrutement et d'embauche destinés à augmenter le nombre d'étudiants des minorités dans les programmes de formation des chefs d'établissement.
- 4.9 Développer l'attrait des emplois de direction dans les établissements 'difficiles'.

5. Rétention - Formation

- 5.1 Il ne faut pas attendre d'être sûr que des postes se libèrent pour commencer la formation, qui intervient alors trop tard : il faut prévoir systématiquement et de manière cohérente une période d'introduction à la fonction, conçue comme une étape distincte et importante dans la vie et dans l'activité des responsables scolaires.
- 5.2 Il devrait être prévu une formation automatique pour l'encadrement moyen, cette formation s'insérant dans le cadre de carrière mis en place pour les responsables scolaires.
- 5.3 Veiller à ce que les programmes de formation à l'intention des candidats :
- abordent la compétence requise pour intégrer les valeurs/le projet du monde extérieur, ceux de l'établissement et ceux de l'intéressé ;
 - invitent les participants à élaborer une stratégie leur permettant de trouver un équilibre entre l'activité professionnelle et les autres aspects de leur vie ;
 - donnent davantage l'occasion aux membres de l'équipe de vivre collectivement leur formation. Une variante prévoirait la présidence du conseil de gestion.
- 5.4 Accorder une place plus importante dans les programmes de formation continue :
- aux exemples de valeurs dirigeantes en action : comment formuler, hiérarchiser, élaborer les stratégies et mesurer les activités de direction à partir du principe... :
 - ... qu'il faut dépasser la maintenance/gestion et privilégier les résultats en matière de rapports en milieu scolaire et d'amélioration de l'école/l'apprentissage.
- 5.5 Élaborer et mettre en place à tous les stades de la carrière :
- un dispositif régional et local d'aide en cas de changement d'affectation, notamment à l'intention de l'épouse ou du partenaire et de la famille ;
 - un dispositif facilitant la répartition de l'autorité ou la délégation pour parvenir à un meilleur équilibre des pouvoirs en milieu scolaire ; et
 - un dispositif fondé sur le partenariat pour la conception, la mise en oeuvre, le suivi et l'évaluation des programmes.
- 5.6 Profiter du fait que les éducateurs préfèrent apprendre en échangeant leurs expériences pour mettre en place et améliorer :
- des communautés apprenantes de bon niveau travaillant en réseau ;
 - des jeux de rôle ou des situations de partage de la fonction directoriale ; et
 - des formations d'apprentissage et un mentorat.
- 5.7 Se faire une idée plus précise ou réunir des données sur les effets que peuvent avoir, pour les établissements et pour les personnes qui s'y trouvent, la gestion par objectifs et la formation professionnelle normée avant d'y consacrer davantage de ressources. Si l'on veut améliorer la motivation, il convient de prendre en

compte le fait que le sentiment de réussite, la responsabilité et l'épanouissement personnel jouent davantage que la rémunération au mérite ou aux résultats.

5.8 Envisager une stratégie destinée à entretenir la motivation et la stimulation des chefs d'établissement confirmés, notamment de ceux qui n'ont pas l'intention de rester en fonction jusqu'à la retraite, en prévoyant par exemple un recrutement à durée limitée et en explorant les avantages et les inconvénients d'une contractualisation de la fonction, de congés périodiques en dehors du contexte scolaire pour une période sabbatique de recherche ou un détachement sur un poste intéressant, ou encore d'un recrutement conjoint avec une université, une instance de formation, etc.

5.9 Il convient de privilégier :

- la facilité d'accès aux données (y compris aux recherches dans le domaine de l'éducation) et leur utilisation, aussi bien dans les programmes de formation qu'à propos de ces programmes ;
- le bon dosage de l'autonomie et de la transparence, avec notamment la question cruciale du contrôle professionnel indépendant (en Angleterre par exemple, l'idée que « l'activité future [du *National College for School Leadership*] puisse être trop régentée/influencée par les impératifs de la politique actuelle des pouvoirs publics. » inquiète (Earley *et al.*, 2002, p.13) ;
- l'identification et la sélection des responsables qui vont bénéficier d'une formation ;
- l'établissement d'un lien entre les méthodes de formation et les résultats scolaires.

IV. REFERENCES

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*. 104(3), 421-455.
- Ackermann, R., Ventimiglia, L., & Juchniewicz, M. (2002). The meaning of mentoring: Notes on a context for learning. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. Pp. 1133-1161.
- Ackerman, R., & Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The wounded leader: How real leadership emerges in times of crisis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Adler, M., Arnott, M., Bailey, L., McAvoy, L., Munn, P., & Raab, C. (1997). *Devolved school management in secondary schools in Scotland*. Edinburgh: Department of Politics, University of Edinburgh. [For summary see <http://www.scotland.gov.uk/edru/Pdf/ers/interchange48.pdf>]
- Baker, M. (2001). Accountability vs. autonomy. *Education Week*. Oct. 31. <http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=baker.h21>
- Barber, M. (2001). Accountability vs. autonomy. *Education Week*. 31 October, p. 48.
- Barnett, K., McCormick, & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Barth, R. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Barth, R. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*. 82(6), 443-449.
- Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies*. 7(3), 18-38.
- Beane, J. (1998). Reclaiming a democratic purpose for education. *Educational Leadership*. 56(2), 8-11.
- Beaudin, D., Thompson, J., & Jacobson, S. (2002). The administrator paradox: More certified, fewer apply. Paper for American Educational Research Association annual conference, New Orleans.
- Begley, P. (2003). What school leaders should know and be able to do. A paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, January, Sydney.
- Bishop, P., & Mulford, B. (1996). Empowerment in four primary schools: They don't really care. *International Journal of Educational Reform*. 5(2), 193-204.
- Bishop, P., & Mulford, B. (1999). When will they ever learn? Another failure of centrally-imposed change. *School Leadership and Management*. 19(2), 179-187.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*. 38(5), 643-670.
- Bolam, R., Dunning, G., & Karstanje, P. (2000). *New heads in Europe*. Berlin: Waxman.
- Boyland, R. (2002). Why the age of anxiety is 45 and beyond. *Times Educational Supplement*. 4 October, p. 2.
- Bredeson, P. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brooker, P., & Mulford, B. (1989). Is a high school promotion system designed for the '50s good enough for the '80s and '90s? *The Practising Administrator*. 11(3), 12-16
- Brooking, K., Collins, G., Court, M., & O'Neill, J. (in press). Getting below the surface of the principal recruitment 'crisis' in New Zealand primary schools. *Australian Journal of Education*.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration*. 29(2), 229-245.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads?: The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*. 27(3), 239-252.
- Caldwell, B. (2002). A blueprint for successful leadership in an era of globalisation in learning: Implications for preparation, licensure, selection, evaluation, and professional development. In Wen-liuh Lin (ed). *Proceedings of international conference on school leaders preparation, licensure/certification, selection, evaluation, and professional development*. Taipei: National Taipei Teachers College Principals' Centre.
- Caldwell, B., Calnin, G., & Cahill, W. (2002). Mission impossible? An international analysis of headteacher/principal training. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright. (eds). *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman & Open University.

- Case, P., Case, S., & Catling, S. (2000). Please show you're working: A critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary schools. *British Journal of Sociology of Education*. 21(4), 605-621.
- Cheung, F., & Cheng, Y. (1996). A multi-level framework for self-management in school. *International Journal of Educational Management*. 10(1), 17-29.
- Cheung, F., & Cheng, Y. (2002). An outlier study of multilevel self-management and school performance. *School Effectiveness and School Improvement*. 13(3), 253-290
- Chrislip, D. & Larson, C. (1994). *Collaborative leadership: How citizens and civic leaders can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Teacher learning communities. *Review of Research in Education*. 24, 24-32.
- Cohen, E., & Tichy, N. (2002). How leaders develop leaders.
<http://www.pwcglobal.com/Extweb/industry.nsf/docid/9725F470E4467B26852568BF003A7BB6>
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: Female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management*. 21(1), 75-100.
- Coleman, M. (in press). *Women as headteachers: Striking the balance*. London: Trentham Books.
- Cooley, V., & Shen, J. (1999). Who will lead? The top 10 factors that influence teachers moving into administration. *NASSP Bulletin*. 83(606), 75-80.
- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*. 82(7), 528-533.
- Court, M. (2002). Toward democratic leadership: Co-principal initiatives. Paper for the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Cranston, N., Ehrich, L., Reugebrink, M., Billot, J., & Marat, D. (2002). What do principals really do? The real and the ideal: Perspectives from Australia and New Zealand. Paper for the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Crow, G. (2001). School leader preparation: A short review of the knowledge base. National College for School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-gary-crow-paper.pdf>
- Crowther, F., (2000). Leadership for successful school revitalization: Lessons from recent Australian research. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Cumming, J. (1992). *Resourceful communities: Integrating education, training and work for young people in rural Australia*. Belconnen, ACT: Australian Curriculum Studies Association Inc..
- D'Arbon, T., Duigan, P., Duncan, D., & Goodwin, K. (2001). Planning for the future leadership of Catholic schools in New South Wales. Paper for British Educational Research Association annual conference, Leeds.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and teaching: Signs of changing professionalism. *Houston Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Day, C. (1999). *Continuing professional development*. London: Falmer Press.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Dempster, N. (2002a). The professional development of principals: 1 A theoretical framework. *The Practising Administrator*. 24(1), 17-19.
- Dempster, N. (2002b). The professional development of principals: 2 Three research studies. *The Practising Administrator*. 24(2), 39-44.
- Dempster, N. (2002c). The professional development of principals: 3 A review of policy. *The Practising Administrator*. 24(3), 6-8 & 38-40.
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating leadership in school: Connecting people, purpose and practice*. N.Y.: Teachers College Press.
- Draper, J., & McMichael, P. (2002). Managing acting headship: A safe pair of hands? *School Leadership and Management*. 22(3), 289-303.
- Draper, J., & McMichael, P. (2003). Keeping the show on the road: The role of the acting headteacher. *Educational Management and Administration*. 31(1), 67-81.
- Draper, J., & McMichael, P. (in press). The rocky road to headship. *Australian Journal of Education*.

- Durland, M., & Teddlie, C. (1996). A network analysis of the structural dimensions of principal leadership in differentially effective schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A., & Halpin, D. (2002). Establishing the current state of school leadership in England. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 336.
- Edwards, B., Goodwin, M., Pemberton, S. & Woods, M. (2000). *Partnership working in rural regeneration: Governance and empowerment?* Bristol: The Policy Press.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- EPPI-Centre. (2001). *Review guidelines: Guidelines for extracting data and quality assessing educational research*. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Falk, I. & Kilpatrick, S. (2000). What is social capital? A study of rural communities. *Sociologica Ruralis*. 40(1), 87–110.
- Feinstein, L. (2000). *The relative economic importance of academic, psychological and behavioural attributes developed in childhood*. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Fenwick, L., & Collins Pierce, M. (2001). The principal shortage: Crisis or opportunity? *NAESP Principal*. <http://www.naesp.org/comm/p0301a.htm>
- Ferlie, E., Ashburner, L., & Pettigrew, A. (1996). *The new public management in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuhrman, S. (2001). Introduction to a Kappan special section on school reform. *Phi Delta Kappan*. 83(1), 59-61.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*. May, 15-20.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school-level influences. Melbourne: Australian Council for Educational Research, Longitudinal Surveys of Australian Youth, Research Report No. 27.
- Galvin, P., & Shepherd, P. (2000). School principal shortages: An analysis of changes over time. A paper presented to the American Educational Research Association Conference, April, New Orleans.
- Gardner, R. (2001). Schools crisis will only get worse. *The Independent*, Friday 31 August, p. 8.
- Glatter, R. (2002). Governance, autonomy and accountability. In T. Bush & L. Bell. (eds). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Goddard, R., Hoy, W., Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*. 37(2), 479-507.
- Goldstein, A. (2002). How to fix the coming principal shortage. *Time.com*. <http://www.time.com/time/columnist/goldstein/article/0,9565,168379,00.html>
- Grady, N., Macpherson, R., Mulford, B., & Williamson, J. (1994). *Australian school principals: Profile 1994*. Somerton Park: Commonwealth of Australia, Australian Principals Professional Development Council.
- Gray, J. (2001). Building for improvement and sustaining change in schools serving disadvantaged communities. In M. Maden (ed.). (2001). *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer, pp. 1-39.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Gronn, P. (1999). *The making of educational leaders*. London: Cassell.
- Gronn, P. (2002). Leader formation. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-brown, P. Gronn, B. Mulford, & K. Riley. (Eds). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer. Pp. 1031-1070
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2002). 'A bit more life in the leadership': Co-principalship as distributed leadership practice. Paper for the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Hallinger, P. (2002). *The changing landscape of educational leadership development: A global perspective*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*. 32(1), 5-44.
- Hargreaves, A. (2000). Four stages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. 6(2), 811-826.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: Principles and practices. A paper for The National College for School Leadership, Nottingham, England.

- Heck, R. (2000). Estimating the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*. 36(4), 513-552.
- Henton, D., Melville, J. & Walesh, K. (1997). *Grassroots leaders for a new economy: How civic entrepreneurs are building prosperous communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hickcox, E. (2002) Struggling to reform administrative training in Canada: Special reference to Manitoba. A paper presented to the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning communities: Assessment - development - effects. A paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, January.
- Hodges, A. (2000). Web of support for a personalised, academic foundation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April.
- Huber, S. (2002). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programmes in 16 countries*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Huber, S. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. Pp. 1071-1101.
- James, C., & Whiting, D. (1998). Headship? No thanks. *Management in Education*. 12(2), 12-14.
- Johansson, O. (2001). The national head-teacher training programme in Sweden. A paper presented to the American Educational Research Association annual conference, Seattle.
- Johansson, O. (2002). School leadership in changing times: Distributive leadership and the role of the assistant principal. A paper presented to the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Kearns, P., Murphy, M. & Villiers, G. (1996). *Industry education partnership: Innovation and learning. The report*. Melbourne: Office of Training and Further Education.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than an education: Leadership for rural school-community partnerships*. Barton, ACT : Rural Industries Research and Development Corporation. <http://www.rirdc.gov.au/reports/HCC/02-055sum.html>
- Lacy, K. (2000). Why be a chief? *Principal Matters*. 45, 36-39.
- Lacy, K. (2001). Why not move up? *Principal Matters*. 48, 7-8.
- Lacy, K. (2002). Understanding principal class leadership aspirations: Policy and planning implications. Melbourne: Right Angles Consulting Pty Ltd for Victorian Department of Education and Training, School Leadership Development Unit.
- Lane, B. & Dorfman, D. (1997). Strengthening community networks: The basis for sustainable community renewal. <http://www.nwrel.org/ruraled/Strengthening.html#d>.
- Langone, C. A. & Rohs, R. (1995). Community leadership development: Process and practice. *Journal of the Community Development Society*. 26(2), 252-67.
- Lee, V., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and student achievement. *American Educational Research Journal*. 37(1), 3-31
- Leithwood, K., & Louis, K. (1998). *Organisational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. In K. Leithwood & K. Louis, *Organisational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Pp. 67-90.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*. 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). School leadership and the New Right. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. Pp. 849-880.
- Lieberman, A., & McLaughlin, M. (1999). *Professional development in the United States: Policies and Practices*. New York: The National Centre for Restructuring Education, Schools and Teaching.
- Little, J. (1995). Subject affiliation in high schools that restructure. In I. Siskin, & J. Little. (eds). *The subjects in question: Departmental organisation and the high school*. New York: Teachers College Press, Pp. 345-359.
- Louis, K., & Kruse, S. (1995). Getting there: Promoting professional community in urban schools. In K. Louis & S. Kruse. (Eds.). *Professionalism and community*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin. Pp. 208-227.

- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106, 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.
- MacBeath, J. (ed.). (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman.
- Maden, M. (2001). Further lessons in success. In M. Maden (ed.). (2001). *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer, pp. 307-339.
- Marks, H., Louis, K., & Printy, S. (2000). The capacity for organisational learning : Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood. (ed). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CONN: JAI Press. Pp. 239-265.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *High school teaching in context*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (1998). Learning about organisational learning. In K. Leithwood, & K. Louis. (eds.). (1998). *Organisational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Pp. 177-199.
- Mohr, N., & Dichter, N. (2001). Building a learning organisation. *Phi Delta Kappan*. 82(10), 744-747.
- Moller, J. (2002). Learning, commitment and gender: Being a woman school principal within a Norwegian context. A paper presented to The National College for School Leadership First Invitational Conference, Nottingham, October.
- Mongan, J., & Ingvarson, L. (2001). Managing performance: A review of the performance management programs for principals in Victorian state schools. *Leading & Managing*. 7(2), 181-197.
- Moos, L. (2000). Watch don't copy. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans, April.
- Mulford, B. (1984). On teaching educational administration. *The Journal of Educational Administration*. 22(2), 223-246.
- Mulford, B. (1994). *Shaping tomorrow's schools*. Melbourne: ACEA Monograph Series No. 15.
- Mulford, B. (1998) Organisational learning and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M.Fullan, & D. Hopkins. (eds.). *International handbook of educational change*. Norwell, MA: Kluwer.
- Mulford, B. (2001). General secondary education in the twenty-first century: Trends, challenges and priorities. Paris: UNESCO.
- Mulford, B. (2002a). The global challenge: A matter of balance. *Educational Management & Administration*. 30(2), 123-138. Also at <http://www.cdesign.com.au/acea2000/pages/con03.htm>
- Mulford, B. (2002b). Balance and learning: Crucial elements in leadership for democratic schools. Keynote paper for the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Mulford, B., Kendall, L., Kendall, D., Bishop, P., & Hogan, D. (2000). Decision making in primary schools. *International Studies in Educational Administration*. 28(1), 5-22, 2000.
- Mulford, B., Kendall, L., Kendall, D., Lamb, S., & Hogan, D. (2001). Decision making in secondary schools. *International Studies in Educational Administration*. 29(2).
- Mulford, B., Kendall, D., & Kendall, L. (in press.). The relationship between teachers' perceptions of administrative practice in high schools and students' perceptions of the school, teachers and their own performance. *The Journal of Educational Administration*.
- Mulford, B., & Silins, H. (2001). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - what do we know? *NSIN Research Matters*. 15, Autumn, 1-8.
- Pas d'auteur (2002b). Directeur d'école est le métier dont personne ne veut. *The Australian*. 13 May. http://www.careerone.com.au/common/channel_story/0,6353,education/news^4307462
- OCDE. (1992). *Ecoles et entreprises : un nouveau partenariat*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1994). *L'école : une affaire de choix*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1995). *Gros plan sur les écoles*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1999). *Les écoles innovantes*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2001a). *Gestion des établissements. De nouvelles approches*. Paris: OCDE.

- OCDE. (2001b). Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning, 6-7 December 2001, Budapest.
- OCDE. (2001c). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OECD.
- OCDE. (2001d). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?* Paris: OCDE.
- OCDE. (2001e). Perspectives à long terme : les enjeux de la transition. *L'Observateur de l'OCDE*. 1-6 juillet.
- OCDE. (2002). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : plan de conception et d'exécution de l'activité. Paris: OCDE.
- Olsen, J. (2002). Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State (ARENA), University of Oslo, Working Paper No. 26.
- Ponder, D., Galvin, P., & Shephard, P. (in press). An analysis of the United States educational administration shortage. *Australian Journal of Education*.
- Radice, (2001). Our adult friend. *Guardian Education*. Tuesday July 31, Pp. 2-3.
[<http://www.dfes.gov.uk/thelearninggateway/mentoring/index.htm>]
- Ribbins, P. (2000). Understanding leadership: Developing headteachers. In T. Bush et al. (eds). *Educational management: Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Riley, K., & Louis, K. (Eds.). (2000). *Leadership for change and school reform: International perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Sackney, L., Walker, K., & Hajnal, V. (1995). Organisational learning, leadership and selected factors relating to the institutionalization of school improvement initiatives. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Sammons, P., Power, S., Robertson, P., Elliot, K., Campbell, C., & Whitty, G. (2002). National evaluation of the New Community Schools Pilot Programme in Scotland: Phase 1 interim findings. *Interchange 76*. Edinburgh: Scottish Executive Publications Online.
<http://www.scotland.gov.uk/library5/education/ic76-00.asp>
- Shimeld, J. (2001a). Building and strengthening community partnerships. Sydney: Discussion paper developed by the Enterprise and Career Education Foundation.
- Shimeld, J. (2001b). Learning beyond the classroom: Innovative practice and research. Paper presented at Education Foundation Summit 2001 *Thinking Community: Futures in Education—Building School and Community Partnerships*, Melbourne, 18 October.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002a). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*. 40(5), 425-446.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002b). Leadership and school results. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. Pp. 561-612.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002c). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*. 38(5), 613-642.
- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., & Bishop, P. (2000). Leadership for organisational learning in Australian secondary schools. In K. Leithwood (Ed.). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press.
- Silins, H. & Murray-Harvey, R. (2000). Students as a central concern. *Journal of Educational Administration*. 38(3), 230-246.
- Southworth, G. (1995). *Looking into primary headship*. London: Falmer Press
- Southworth, G. (2002). Learning-centred leadership: The only way forward. A paper presented to The National College for School Leadership First Invitational Conference, Nottingham, October.
- Spencer, D. (2001). Teachers' work in historical and social context. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching (4th edition)*. Washington, DC: American Educational Research Association. Pp. 803-825.
- Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). School characteristics and educational outcomes: Towards an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering towards utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MASS.: Harvard University Press.
- Walker, A., Cheung, R., Can, D., Wong, C., & Dimmock, C. (2002). Principals developing principals: Principal professional development in Hong-Kong. Paper for the National College for School Leadership First Invitational International Conference "An international future: Learning from best practice worldwide", Nottingham, October 16-18.
- West, M., & Patterson, M. (1999). The productivity gap. *New Economy*, 6(1), 22-27.

- Williams, T. (2001). The unseen exodus: Meeting the challenges of replacing Ontario's principals and vice-principals. *O.P.C. Register*, 3(3), 10-14.
- Williams, T., (in press). Ontario's principal scarcity yesterday's abdicated policy responsibility: Today's unrecognised policy challenge. *Australian Journal of Education*.
- Willis, Q. (1980). The work activity of school principals: An observational study. *The Journal of Educational Administration*, 18(1), 27-54.
- Wylie, C. (1997). *At the centre of the web*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C., & Mitchell, L. (2003). Sustaining school development in a decentralized system: Lessons from New Zealand. A paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, January.

V. ANNEXES

Annexe 1 : Leithwood *et al.* (2002) Analyse des normes

Annexe 2 : Huber & West (2002) La formation aux fonctions de direction en milieu scolaire dans dix pays

Annexe 1 : Leithwood *et al.* (2002) : Analyse des normes

Il a été tiré de la littérature une liste de 212 pratiques de direction dont il a été prouvé qu'elles étaient indispensables pour traiter les problèmes de transparence ; puis ces pratiques ont été comparées à cinq groupes de normes de direction (ne sont prises en compte que les pratiques, non les connaissances exigées, les conflits subis ou les émotions vécues). Les normes de direction auxquelles il a été fait appel sont celles de l'*Interstate School Leaders Licensure Consortium* (USA1) des États-Unis, le Cadre de normes de direction du Queensland (Australie) ; les Normes nationales pour les chefs d'établissement (Royaume-Uni) ; la Gestion de la performance des chefs d'établissement (Nouvelle-Zélande) et les Normes professionnelles du Connecticut (USA2). Le 'x' indique que la pratique correspondante figure ou est implicite dans le groupe de normes considéré.

Pratiques	USA1	Australie	RU	NZ	USA2
<i>Mission, projet et objectifs</i>					
1. élaboration d'un projet précis:	x	x	x	x	x
a) avec le personnel	x	x		x	x
b) promotion et modélisation	x	x	x	x	x
c) partage des responsabilités dans la réalisation	x	x	x		x
2. le projet oriente le programme et l'instruction	x	x	x	x	x
3. créer le sentiment d'une visée commune	x	x	x	x	x
4. concilier progrès scolaires et développement personnel (ensemble de la personnalité de l'enfant)	x	x	x	x	x
5. avec le personnel, les parents et les autres acteurs, repérer et adopter les éléments des initiatives extérieures qui coïncident avec l'orientation de l'établissement	x	x			
6. privilégier l'instruction et la facilitation	x	x	x	x	x
7. se rallier au changement (amélioration)	x	x	x	x	x
8. faire preuve de courage moral (pas de tricherie) notamment par rapport aux examens à gros enjeu (code d'éthique/intégrité)	x	x	x		
<i>Culture scolaire</i>					
1. instaurer et ancrer une culture de la curiosité et de la réflexion	x	x			x
2. instaurer une culture de la collaboration		x		x	x
3. associer les maîtres à la prise de décision		x			x
4. instaurer une culture de la prise de responsabilité par les enseignants					x
5. instaurer une climat de confiance et de respect mutuels	x	x		x	
6. modifier la culture dans le sens d'une implication des parents	x	x			
7. faire des notes chiffrées un motif de fierté – un signe de succès	x	x			x
<i>Ligne d'action et procédures</i>					
1. gérer le changement/amélioration	x	x	x	x	x
2. assurer la comptabilité, la maintenance, la gestion du personnel	x	x	x	x	x
3. gérer son temps de manière efficace	x		x	x	
4. adapter la ligne d'action au contexte local	x	x		x	
5. assurer un déroulement efficace des réunions de parents/du personnel	x	x	x		
6. renforcer les normes de justice sociale et d'équité imposées de l'extérieur		x			
a) envisager le problème de l'égalité des chances	x	x	x	x	x
7. donner l'exemple/être un modèle	x	x	x	x	x
8. minimiser les conséquences négatives des examens à gros enjeu	x	x		x	
<i>Organisation et ressources</i>					
1. élaborer une stratégie de coordination	x	x	x		x
2. obtenir les ressources nécessaires à l'apprentissage	x	x			x
a) traiter avec les trois niveaux d'autorité	x		x		
b) rencontrer des responsables de haut niveau	x	x	x	x	
c) participer au jeu politique pour obtenir ce dont l'école a besoin	x				
3. demander conseil et se faire appuyer par le directeur de district			x	x	

Pratiques de direction	USA1	Australie	RU	NZ	USA2
4. créer des structures organisationnelles qui fassent participer le corps enseignant à la prise de décision	x	x		x	x
5. créer des structures permettant la collaboration	x	x			x
6. établir le contact avec les prestataires de formation pour les enseignants	x	x			
7. équilibrer la charge de travail/établir des priorités			x	x	
<i>Enseignants</i>					
1. promouvoir la capacité collective	x				x
2. jouer un rôle de tampon auprès du personnel, qui se sent généralement tenu de répondre systématiquement aux demandes politiques des pouvoirs publics					
3. instaurer un climat de sécurité et de confiance dans les rapports avec le personnel	x	x		x	x
4. individualiser le soutien au personnel		x	x		x
5. faire preuve de compréhension et accepter que les classes qui pratiquent l'apprentissage en collaboration soient plus bruyantes					
6. faire émerger des responsables dans les rangs du corps enseignant					x
7. inciter le personnel à avoir une réflexion critique et créative par rapport à sa pratique	x	x	x	x	x
8. être ouvert aux préoccupations des enseignants		x	x	x	
9. aider les maîtres à gérer l'implication croissante des parents	x				
10. aider les maîtres à faire face au changement		x			
11. donner à la formation continue un statut d'activité permanente dans l'établissement	x	x	x	x	x
a) se montrer partisan résolu de la croissance	x	x	x	x	x
b) améliorer la capacité		x	x		x
12. assurer le retour d'information pour que les maîtres sachent comment améliorer l'instruction	x	x	x	x	x
13. récompenser les bons résultats	x	x		x	
<i>Programme d'étude et instruction</i>					
1. encadrer l'instruction de manière novatrice	x	x	x	x	x
2. se procurer des ressources	x	x			x
3. adapter les mesures centrales au contexte local	x	x		x	
4. accorder davantage d'importance au programme scolaire			x		
5. s'assurer que le programme est couvert et que les tests de niveau sont pratiqués					x
6. faire mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves	x	x	x	x	x
7. renouveler les programmes pour faciliter le cursus					
8. assurer scrupuleusement le suivi et l'évaluation des projets visant à améliorer l'école	x	x	x	x	x
9. encourager le suivi méthodique de la progression des maîtres et des élèves	x	x	x	x	x
10. réagir face aux effets négatifs éventuels des normes/tests	x			x	
11. planifier l'amélioration à partir d'une enquête et d'une réflexion	x	x	x	x	x
<i>Rapports école-collectivité</i>					
1. faciliter l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants	x	x	x	x	x
2. donner aux parents l'occasion de s'impliquer	x	x	x	x	x
3. instaurer vis-à-vis des parents une politique de la porte ouverte	x	x		x	x
4. assurer une prestation sociale – un travail social	x	x		x	
5. faciliter les rapports (avec les éventuels fournisseurs de ressources par exemple)	x	x	x	x	x
6. faire avancer les projets :					
a) en faisant pression sur les hommes politiques	x	x	x	x	
b) en courtisant les médias	x			x	
c) en établissant le contact avec des publics divers	x	x	x	x	x

Pratiques de direction	USA1	Australie	RU	NZ	USA2
d) en trouvant des parrainages	x	x	x		x
7. commercialiser l'école	x	x			
8. intervenir très activement au niveau du conseil de gestion		x		x	
9. défendre la position du conseil de gestion					
10. inciter le conseil à adopter un programme de formation de la capacité					
11. assumer une fonction de relations publiques pour faire participer les parents au conseil de gestion		x		x	x
12. communiquer avec toutes les parties prenantes	x	x	x	x	x
13. formaliser l'implication des parents	x				
14. jouer un rôle dirigeant dans la collectivité (responsabilités politiques et morales)	x	x		x	
15. rallier la collectivité autour d'un programme d'études humaniste équilibré	x	x	x		x
<i>Collecte de l'information et prise de décision</i>					
1. partager la prise de décision	x	x	x	x	x
2. mettre en place une équipe de gestionnaires confirmés	x	x	x	x	
3. rechercher en permanence des solutions nouvelles	x		x	x	x
4. réunir systématiquement de l'information	x	x	x	x	x
5. consulter l'ensemble des parties prenantes	x	x		x	x
a) demander aux élèves d'apporter leur contribution				x	
6. consulter les statistiques des examens pour améliorer l'instruction	x	x	x	x	x
7. suivre la progression des élèves	x	x	x	x	x
8. assurer une large diffusion de l'information	x	x	x	x	x
9. appliquer ou faire appliquer les règles/normes nationales en matière de niveau des connaissances	x	x	x	x	x
10. vérifier les règles à appliquer	x	x		x	

Annexe 2 : Huber & West (2002) Formation aux fonctions de direction en milieu scolaire dans dix pays

Qualification du chef d'établissement en France Dispositif national applicable à l'enseignement secondaire

Prestataire	Centre Condorcet de Paris et ses 28 instituts régionaux
Groupe cible	futurs chefs d'établissements secondaires, issus du processus de sélection, ayant réussi l'examen écrit (dossier) et l'examen oral
Objectif	donner les compétences de direction et de gestion nécessaires pour diriger un établissement secondaire
Contenu	Administration; Législation scolaire; Techniques de gestion; Budget; Évaluation des maîtres; Compétences relationnelles ; Encadrement de conférences et de réunions de groupe
Méthode	séminaires modulaires en institut alternant avec des stages pratiques en milieu scolaire (avec comme mentor le chef d'établissement), dans une entreprise ou dans un service public
Dispositif	Phase 1: 'Formation au Premier Emploi': 24 semaines (120 jours) sur 6 mois, à temps plein, de janvier à juin, immédiatement après la sélection emploi du temps: 4-6 semaines en institut; en alternance régulière avec des stages en milieu scolaire d'une durée totale de 12 semaines ; 4-6 semaines de formation pratique en entreprise, et 2 semaines de formation pratique dans un service public régional. Phase 2: 'Formation d'Accompagnement': 21 jours Stages d'une journée ou deux immédiatement après la nomination au poste de directeur (adjoint) pendant la période probatoire de deux ans
Statut	obligatoire; sélection et formation forment un tout: formation réservée aux personnes sélectionnées; sélection et formation conditionnent l'accès à un poste de direction
Coût	pas de données; qualification financée par l'État; les participants bénéficient d'un congé scolaire sur toute la durée de la première phase

Qualification des chefs d'établissement aux Pays-Bas Management- en Organisatieopleidingen de la NSO

Prestataire	Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO), opération conjointe de 5 universités
Groupe cible	candidats et directeurs (adjoints) en poste, particulièrement au niveau du secondaire
Objectif	développement des compétences de direction en milieu scolaire (établissement ou autre); amélioration des perspectives d'accès à un poste de direction grâce à une qualification formelle (certificat)
Contenu	Gestion du contexte et gestion stratégique; gestion organisationnelle; gestion opérationnelle; théories de la gestion et de l'organisation; modèles d'organisation dans le secteur de l'éducation; ; diagnostic organisationnel; prise de décision; gestion scolaire, conseil de gestion; marketing et relations publiques; activités contractualisées; contrôle de la culture de l'établissement; styles de direction; gestion du personnel; recrutement, sélection et encadrement des nouveaux collaborateurs; entretiens d'évaluation; encadrement du personnel en poste; rapports avec le personnel et négociations collectives; encadrement de l'instruction; programme d'études et instruction; création de modules; productivité et qualité; innovations; encadrement externe et interne; conseil pour la formation et l'encadrement externes; systèmes de gestion de l'information; informatique gestion des installations; financement et budget; problèmes de gestion particuliers; quelques pratiques de direction en milieu scolaire

Méthode	cours magistraux, communications, séminaires, séances de formation, consultations, jeux de rôle et simulations, étude de cas, articles de collègues, journal de bord (sur le processus personnel d'apprentissage)/ réflexions écrites, projet scolaire/stage en milieu scolaire
Dispositif	144 jours de cours * (4 semestres, avec chacun 215 heures de présence) auxquels s'ajoutent la préparation et la réalisation du projet de stage (4 semestres, 140 heures chacun), la recherche et la lecture des articles spécialisés, et les stages, répartis sur deux ans. emploi du temps: séminaires: 20 heures semestrielles, le mercredi (après-midi/soir); formations: 175 heures semestrielles, le vendredi et le samedi; supervision: 15-20 heures semestrielles; projet de stage: 140 heures semestrielles
Statut	optionnel; reconnu par les instances, vu la notoriété de la NSO
Coût	environ 7.200 Euros (16.000 gulden) par personne; financé par les participants (parfois par le budget scolaire)

* Lorsque le prestataire n'indiquait pas le nombre de journées prévues, nous avons converti les heures de présence en 'jours de cours' en comptant 6 heures de formation par jour.

Qualification des chefs d'établissement en Angleterre et au Pays de Galles, Grande-Bretagne The National Professional Qualification for Headship

Prestataire	centres agréés, sous contrat avec le ministère de l'éducation; à l'avenir le <i>National College for School Leadership</i> devrait jouer un rôle important dans la passation de contrat avec les prestataires et en matière d'assurance qualité
Groupe cible	aspirants à un poste de direction, avant le dépôt de candidature
Objectif	donner les compétences de direction et de gestion nécessaires en vue de la candidature à un poste de direction
Contenu	module obligatoire: direction stratégique et transparence (élaboration d'un projet stratégique axé sur l'amélioration de résultats scolaires; concrétisation axée sur un enseignement de haut niveau; suivi et évaluation de l'efficacité d'un établissement; rapports sur l'efficacité et l'efficacité d'une école à l'intention du conseil, du personnel, des parents et des élèves) modules complémentaires: enseignement et apprentissage; encadrement et gestion du personnel; déploiement efficient et efficace du personnel et des ressources
Méthode	auto-évaluation, cours, séminaires, ateliers, étude de cas, simulations, bilans et présentations de groupe; matériel utilisé: rapports d'inspection, résultats de recherche, vidéo, etc.
Dispositif	10-25 jours de cours* (selon le nombre de modules) auxquels s'ajoutent le projet en milieu scolaire, le travail individuel et la préparation d'une mission, sur 1-3 ans. emploi du temps: module obligatoire: 180 heures (60 heures de présence et 120 heures pour le projet scolaire, le travail individuel et la préparation d'une mission); 3 autres modules: 90 heures chacun (30 heures de présence et 60 heures pour le projet et la mission en milieu scolaire)
Statut	optionnel (obligatoire depuis 2002); très apprécié des commissions de recrutement dans les établissements
Coût	entre 3.200 et 4.700 Euro (2.000 à 3.000 £) par personne, selon le nombre de modules choisis; il est proposé plusieurs sources de financement, mais l'intéressé peut également s'autofinancer

* Lorsque le prestataire n'indiquait pas le nombre de journées prévues, nous avons converti les heures de présence en 'jours de cours' en comptant 6 heures de formation par jour.

<p>Qualification des chefs d'établissement en Allemagne Le dispositif de l'État de Bavière</p>

Prestataire	Akademie fuer Lehrerfortbildung und Personalfuehrung Dillingen
Groupe cible	directeurs récemment nommés ; tous types d'établissements
Objectif	aider les responsables à assumer leurs nouvelles responsabilités et à jouer un rôle clé dans la gestion efficace de leur établissement dans le cadre des directives centrales, ainsi que dans la mise en oeuvre des processus de développement proposés par le ministère de l'Éducation de l'État bavarois
Contenu	Cours I: Réflexion sur la fonction de direction; organisation et administration scolaires; législation scolaire; Cours II: Encadrement de conférences; encadrement du personnel (fonctions directoriales, modes et principes de direction, stratégies de gestion); compétences de communication; autres thèmes: travail en équipe, programmes scolaires, etc.); Cours III: Encadrement du personnel (gestion des conflits); amélioration et qualité de l'école (projet d'établissement, profil d'établissement, identité, stratégies SRS); respect de l'environnement; Cours IV: Fonction de représentation; travail avec les parents; gestion du personnel suppléant; instruction des élèves étrangers
Méthode	séminaires, cours magistraux, travail en équipe, techniques d'animation, jeux de rôles, simulations, apprentissage par l'action, périodes de réflexion, visites (d'écoles novatrice et de systèmes scolaires étrangers)
Dispositif	15/20 jours de cours dans l'année emploi du temps: Cours I: 1 semaine durant les congés d'été, entre la nomination et la prise de fonction ; Cours II: 1 semaine en Novembre/Décembre; Cours III: 1 semaine en Mai/Juin ; Cours IV: 1 semaine organisée localement
Statut	obligatoire
Coût	pas de données ; qualification financée par l'État

<p>Qualification des chefs d'établissement à Singapour Diplôme d'Administration de l'éducation</p>

Prestataire	National Institute of Education , Nanyang Technological University
Groupe cible	enseignants, avant la candidature à un poste de direction
Objectif	préparation des directeurs à la création d'établissements qui soient des 'organisations apprenantes' ou des 'écoles pensantes'
Contenu	L'école en tant qu'organisation apprenante: Principes de gestion, encadrement systémique, apprentissage sur poste; recherche-action et évaluation: pratique axée sur les problèmes, marketing, évaluation de l'enseignement; gestion du programme scolaire: élaboration et introduction du changement, formation continue du personnel; gouvernance de Singapour: politique de l'enseignement, gestion financière en milieu scolaire, éthique des décisions de gestion
Méthode	cours magistraux, séminaires, ateliers, soutien pédagogique, mentorat
Dispositif	58 jours de cours* et 2 4-semaines de stages à temps plein en milieu scolaire ; cours complémentaires sur 9 mois à temps plein emploi du temps: 21 semaines de séminaires (286 heures de présence semestrielle), 2 stages de 4 semaines en milieu scolaire
Statut	obligatoire
Coût	pas de données ; financement public; participation rémunérée sur toute la durée

* Lorsque le prestataire n'indiquait pas le nombre de journées prévues, nous avons converti les heures de présence en 'jours de cours' en comptant 6 heures de formation par jour.

Qualification des chefs d'établissement à Hong-Kong, Chine
Cours introductif

Prestataire	Ministère de l'éducation de Hong-Kong
Groupe cible	chefs d'établissement récemment nommés
Objectif	introduction aux tâches et aux responsabilités nouvelles faciliter la redéfinition des fonctions, des rapports et des responsabilités entre les différentes catégories de personnel
Contenu	Problèmes brûlants posés par la politique de l'éducation à Hong-Kong; rôle et fonctions des directeurs d'établissements secondaires; projet et mission d'établissement; communication, utilisation de l'informatique dans l'enseignement et l'inspection; gestion par objectifs; prévention de la corruption; gestion du changement; autonomisation; travail avec des personnes confrontées à des difficultés éducatives/émotionnelles; législation et réglementation de l'enseignement; la fonction de direction dans le secondaire; le directeur en tant que meneur d'hommes; sélection du personnel; financement et comptabilité scolaires; encadrement du programme; rapports entre la direction et les médias; assurance qualité; inspection; dotation et estimations annuelles; droit du travail; gestion de crise; constitution d'équipe; exercice de hiérarchisation des priorités ; plan d'action et évaluation post-formation
Méthode	cours assurés par des intervenants extérieurs, discussion, étude de cas
Dispositif	9 jours sur 2-3 semaines emploi du temps: 9 sessions de 3-6 heures couvrant les 6 sujets
Statut	obligatoire
Coût	pas de données; financement public

Qualification des chefs d'établissement en Nouvelle Galles du sud, Australie
Programme de préparation à la fonction de direction en milieu scolaire

Prestataire	Ministère de l'enseignement et de la formation à travers des groupes de formation régionaux inter-districts, avec intervention d'autres prestataires
Groupe cible	enseignants aspirant à une direction ou à un poste de responsabilité
Objectif	préparation à une fonction de direction ou à des responsabilités dans une 'collectivité apprenante'
Contenu	Encadrement d'une collectivité apprenante (encadrement culturel et moral, réflexion systémique, etc.); encadrement de l'amélioration (création des conditions pédagogiques optimales; efficacité de la gestion (tâches de gestion)
Méthode	séminaires, séances en petit comité, travail en réseau, médias électroniques, préparation et présentation d'un dossier pédagogique et d'un dossier de lectures
Dispositif	14 jours de cours et d'études de la littérature sur 1-2 ans emploi du temps: un séminaire 'Préparation à la fonction de direction': 2 jours; 3 séminaires 'L'excellence dans la direction en milieu scolaire': de 2 jours chacun; composante supplémentaire facultative : séances de travail individuel ou en petits groupes : 3 fois 2 modules de 4 à 6 heures chacun
Statut	optionnel; recommandé, mais non exigé, en cas de candidature à un poste de direction
Coût	environ 1.300 Euro (2.400 dollars australiens) par personne; un quart (soit 600 dollars) à la charge de l'intéressé ou de son établissement et trois quarts (1.800 dollars australiens) pris en charge par la Direction de la formation et du développement

Qualification des chefs d'établissement en Nouvelle-Zélande Maîtrise en direction éducative, Université de Waikato	
Prestataire	Centre de direction éducative de l'Université de Waikato
Groupe cible	directeurs et personnes occupant un poste de responsabilités dans les différents secteurs de l'éducation
Objectif	développement de la capacité de réflexion, d'une compétence relationnelle et de valeurs fondamentale, qui conditionnent l'accès aux responsabilités
Contenu	obligatoire: gestion des ressources et problèmes administratifs de l'enseignement; direction en milieu scolaire: problèmes et perspectives; encadrement de l'éducation: développement organisationnel; méthodologie de recherche ou recherche Kaupapa Maori . facultatif: l'évaluation dans l'enseignement; la direction de l'école et la collectivité; mode de direction axé sur la justice sociale; développement de la compétence de direction; encadrement de l'enseignement professionnel
Méthode	cours magistraux, séminaires, ateliers, courriers électroniques et voyages d'étude internationaux
Dispositif	48 jours de cours* (24 heures validées sur 12 semaines = 288 heures) + quelque 1600 heures pour un travail individuel, la participation à des sessions en ligne et la réalisation d'un projet scolaire en 2-4 ans emploi du temps: 8 séminaire de 3 heures, en fin d'après-midi ou le samedi (2 par semestre à temps plein ou 1 par semestre à temps partiel); possibilité de formules individualisées pour les étudiants à temps partiel, grâce à l'offre en ligne
Statut	optionnel; reconnu par la commission de recrutement, le conseil d'administration de l'établissement
Coût	4.000 Euro (8.952 dollars néo-zélandais) pour huit unités par participant

* Lorsque le prestataire n'indiquait pas le nombre de journées prévues, nous avons converti les heures de présence en 'jours de cours' en comptant 6 heures de formation par jour.

Qualification des chefs d'établissement dans l'Ontario, Canada Programme de qualification des responsables scolaires, IEPO/UT	
Prestataire	Centre de formation des responsables scolaires, Institut d'études pédagogiques, Université de Toronto (IEPO/UT)
Groupe cible	enseignants souhaitant accéder à un poste de responsabilité, avant candidature
Objectif	Apporter les connaissances, les compétence et les pratiques correspondant aux normes pratiques et éthiques du métier d'enseignant pour permettre à ceux-ci: de créer et de faire vivre des collectivités apprenantes qui soutiennent la diversité et facilitent l'excellence, la transparence, le refus du racisme, l'égalité des chances, les partenariats et l'innovation; d'assumer la responsabilité de la réussite scolaire des élèves et de promouvoir la réussite scolaire et la formation tout au long de la vie en partenariat avec le personnel, les parents et la collectivité; - de faire en sorte que les programmes, les structures, les processus, les ressources et le personnel concourent à la réussite des élèves et d'assurer un suivi; - de gérer et d'orienter les ressources humaines, matérielles, financières et technologiques dans le sens de l'efficacité et de l'efficacé; - d'amorcer et de faciliter le changement et d'agir efficacement au sein d'un environnement dynamique caractérisé par une complexité croissante; - de comprendre et d'appliquer la législation de l'Ontario en matière d'enseignement et de vie scolaire, ainsi que les mesures des autorités de district ayant une incidence sur les établissements, les élèves, le personnel et la collectivité locale; - d'établir le contact avec tous les acteurs du système éducatif par rapport aux problèmes et aux initiatives des autorités scolaires de la province ou du district

Contenu	Contexte social; formation continue du personnel et encadrement des enseignants; gestion; fonction de direction; l'école et la collectivité locale; lancement du changement; mise en oeuvre du changement; institutionnalisation du changement
Méthode	séminaires en fin de semaine, réflexion écrite, communication électronique interactive, étude de la littérature
Dispositif	24 jours de cours + stage scolaire de 10 semaines et étude de la littérature en 1 an emploi du temps: Première partie: six week-ends (Samedi 8.30 à 4.30 et dimanche 8.30 à 5.00); stage scolaire: 10 semaines (soit 60 heures); Deuxième partie: six week-ends (voir Première partie)
Statut	obligatoire; conditionne l'accès à un poste de responsabilité (le candidat a le choix du prestataire)
Coût	1.060 Euro (1.390 dollars canadiens) par personne (Partie 1 et 2 : 530 Euro chacune) + frais de dossier. 40 Euro (50 dollars canadiens)

<p>Qualification des chefs d'établissement dans l'État de Washington, USA The Danforth Educational Leadership Program of the University of Washington</p>
--

Prestataire	College of Education , Université de Washington, Seattle
Groupe cible	candidats à un poste de direction dans l'État de Washington
Objectif	permettre aux candidats d'atteindre les objectifs essentiels que sont l'amélioration du niveau, la capacité d'encadrer l'enseignement, la formation continue des organisations, la coopération, l'extension des connaissances et la réflexion personnelle, qui font partie de la responsabilité des éducateurs
Contenu	Comprendre ce qu'est la culture d'un établissement; 'La fonction de direction'; les dimensions morales et politiques de la fonction de direction dans une démocratie; apprentissage organisationnel et évaluation; perfectionnement du personnel et formation continue des maîtres; observation et évaluation du cours; programme d'études et enseignement; éducation pluriculturelle; aide aux enfants à besoins spéciaux; compétence financière; législation scolaire; travail à partir de l'expérience pratique
Méthode	études de cas, simulations, jeux de rôle, discussion interactive, tâches de direction concrètes assurées au cours du stage, travail personnel
Dispositif	98 jours de cours* (39 heures 'validées' sur 15 semaines = 585 heures) et 120 jours d'expérience pratique (720 heures), + temps consacré à la lecture de la littérature et à la constitution d'une documentation (rapports, journal de bord) sur 1 an emploi du temps: blocs de plusieurs journées de séminaire au début et à la fin ; séminaires de 6 heures le jeudi; séminaires d'une journée sur 10 samedis; 16 heures hebdomadaires d'expérience pratique (4 jours x 4 heures par jour)
Statut	obligatoire; le programme complet est exigé (mais les candidats ont le choix entre différents programmes et différents prestataires)
Coût	9.200 Euro (8.600 dollars US) pour une formation sanctionnée par la Initial Principal Certification [<i>certification initiale</i>] et 11.800 Euro (11.000 dollars US) pour l'obtention d'une maîtrise en éducation, aux frais des candidats (bourses et aides du district possibles)

* Lorsque le prestataire n'indiquait pas le nombre de journées prévues, nous avons converti les heures de présence en 'jours de cours' en comptant 6 heures de formation par jour.

Qualification des chefs d'établissement dans l'État du New Jersey, USA
Exemple : Programme de formation aux fonctions de direction en milieu scolaire de l'Université William Paterson

Prestataire	College of Education, William Paterson University, New Jersey
Groupe cible	candidats à un poste de responsabilité subordonné à une certification, notamment à un poste de chef d'établissement dans l'État du New Jersey ; personnes désireuses d'améliorer leurs capacités d'encadrement
Objectif	acquérir les compétences correspondant aux normes de direction en milieu scolaire définies par le Council of Chief State School Officers et avalisées par le Interstate School Leaders Licensure Consortium; et une philosophie de direction inspirée par une adhésion aux vertus de la collaboration, à la diversité, à l'équité, à la théorie, à la réflexion critique, à la pratique réfléchie, à l'amélioration permanente et à une éthique de la pratique
Contenu	Encadrement d'une collectivité apprenante; problèmes actuels de l'école et de la société; recherche dans le domaine de l'éducation; conception du programme; processus de groupe et psychologie des organisations; la fonction de chefs d'établissement; projets de recherche dans le domaine de l'encadrement de l'éducation (recherche action); supervision et évaluation: appréciation des hommes, des programmes et de la performance ; gestion scolaire ;problèmes juridiques; politique; expériences de terrain; compétences technologiques
Méthode	études de cas, cours/discussion, résolution collective de problèmes, micro-conférences, discussion en groupe large ou restreint, réflexion à travers un journal de bord , apprentissage axé sur les problèmes, points technologiques, recherche action et expériences de terrain
Dispositif	90 jours de cours* (36 heures 'validées' = 36 heures semestrielles sur 15 semaines = 540 heures) + 150 heures de pratique (30-40 heures semestrielles) sur 2 ans emploi du temps: programme calqué sur le semestre universitaire, auquel s'ajoutent deux sessions d'une semaine en été
Statut	obligatoire; les candidats peuvent s'inscrire à un programme agréé proposé par une autre université du New Jersey
Coût	10.000 Euro (environ. 9.300 dollars US) par personne; aux frais de l'intéressé (possibilité de remboursement par l'autorité locale de district, en fonction des termes de la convention)

** Lorsque le prestataire n'indiquait pas le nombre de journées prévu, nous avons converti les heures de présence en 'jours de cours' en comptant 6 heures de formation par jour.*